أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية
للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية

إعداد
يوسف صبح الفقهاء

إشراف
الدكتورة هاديا خزنة كاتبي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

كانون ثاني، ٢٠٠٩

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا يوسف صبح الفقهاء ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ مــن أطروحتــي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٣/ ١/ ٢٠٠٩

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "**أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية**" وأجيزت بتاريخ ٣٠/١٢/٢٠٠٨.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتورة هاديا خزنة كاتبي	**مشرفا**	....
أستاذ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المساعد		
الدكتور أمين الكخن	**عضواً**	....
أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها		
الدكتور جعفر عبابنة	**عضواً**	....
أستاذ اللسانيات المشارك		
الدكتور وليد العناتي	**عضواً**	....
أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك		
(جامعة البترا)		

الإهـــــداء

أبتــي: وأنا أنقّب في الكتب هنا أوهناك باحثاً عن ضالتي يعتريني اليـأس أحيانـا فأجد لك حضوراً سرياً وأتذكر قولتك "أنت فرحي المؤجل" فـأنتفض مـن اليأس وأبعث من جديد.

أمــاه: لك علي ألف حجة لا أملك درءا لها سوى أنني بقيت أجمع ما تنـاثر مـن أمنيات أردتها بإصرار منذ الطفولة فعذرا للغياب.

إخوتي: ثمانية كواكب تنير دياجير العتمة والوحشة، كم وددتُ أن تعلموا ما بي من شوقٍ إلى اللهو معكم حيث الطفولة، إليكم مردي، وسأشعل فتيل الذكريات.

أم الفداء: يا حبة ضوء ولدت في ليلٍ حالك يا قطعة قلب منسوج مـن طهـرٍ، يـا فراشة الجبل.

الشكـــر والتقديـــر

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الخلق النبي العربي محمـد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وعلى آله وصحبه الغر الميامين.

قال تعالى: ﴿ اعْمَلُوا آلَ دَاوُودَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِّنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ ﴾ صدق الله العظيم.

يبقى المرء غارقا في التيه حتى يقيض الله له نجما يهتدي به إلى سواء السبيل.

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذتي الدكتورة هاديا خزنة كاتبي التي لم تألُ جهدا في متابعتي وتقويم ما اعوج من عملي حتى استوى علـى سـوقه وآتى أُكُله، إليك عظيم شكري وتقديري.....

كما أتقدم بموفور الشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة الـذين تفـضلوا علي بالوقت والجهد لإتمام هذا العمل المتواضع وإخراجه بصورته الصحيحة، وإنه لشرف رفيع للبحث والباحث أن يتفضل بمناقشة هـذه الدراسـة العلمـاء الأجـلاء والمربون الأفاضل الدكتور أمين الكخن والدكتور جعفر عبابنـة والـدكتور وليـد العناتي، إليكم جزيل الشكر.

ولا يفوتني في هذ الدراسة أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل العـاملين في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنيـة؛ لمـا أسدوه لي من نصح ومساعدة، وما أسبغوه علي من صبرٍ وعلمٍ فائضين، وإلى إدارة مركز اللغات/ اللويبدة

إليكم جميعاً خالص شكري وعرفاني...

الباحث

يوسف الفقهاء

فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية

إعداد

يوسف صبح الفقهاء

المشرف

الدكتورة هاديا خزنة كاتبي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في مهارتي القراءة والكتابة للمستوى الأول؟
٢. ما أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة للمستوى الثاني؟

تكونت عينة الدراسة من (٦١) متعلما من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية في المستويين الأول والثاني وهم من جنسيات مختلفة، ولأسباب تتعلق بوجود شعبتين: شعبة (أ)، وشعبة (ب) في المستوى التعليمي الواحد، فقد وقع الاختيار العشوائي في المستوى الأول على الشعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة، التي دورست بالطريقة الاعتيادية، وعددهم (١٥) متعلماً. واختيرت الشعبة (ب) عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية التي طُبقَ البرنامج التعليمي عليها باستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة وعددهم (١٥) متعلماً.

وفي المستوى الثاني، وقع الاختيار عشوائيا على الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي طُبقَ البرنامج التعليمي عليها، واستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة في تدريسهم، وعددهم (١٦) متعلماً، واختيرت الشعبة (ب) عشوائيا لتكون المجموعة الضابطة، التي دورست بالطريقة الاعتيادية، وعددهم (١٥) متعلماً. وتم تطوير برنامج تعليمي للمستويين الأول والثاني بالاعتماد على الكتب التعليمية التي يدرسها المتعلمون في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية،(الكتاب الأول والكتاب الثاني). وهدف البرنامج التعليمي في المستوى الأول إلى التدريب على استخدام اللغة الوسيطة (الإنجليزية) كإستراتيجية لتدريس مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال مهارتي القراءة والكتابة. وهدف البرنامج في المستوى الثاني إلى التدريب على استخدام اللغة الوسيطة(الإنجليزية) كإستراتيجية لتدريس مفردات اللغة

العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال المهارات الأربع: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة. وطُبقَ البرنامج على المجموعة التجريبية فـي كـلا المـستويين، وبمعـدل (٤) أسـابيع مـن ٢٠٠٨/٤/٢٢م إلى ٢٠٠٨/٥/٢٦م.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة التي تتمثل فـي اختبـارات اللغـة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية للمستوى الأول من خلال مهارتي القراءة والكتابة، واختبار المفردات اللغوية للمستوى الثاني من خلال المهارات الأربع: الاسـتماع، والمحادثـة، والقراءة والكتابة. التي توافرت لها دلالات الصدق والثبات، بعرض الاختبـارات علـى لجنـة تحكيم، ثم تطبيق الاختبارات على عينة استطلاعية في مركز اللغات/ اللويبدة.

وتم التأكد من تكافؤ المجموعات (عينة الدراسة) على البرنامج التعليمي بتطبيق الاختبـار القبلي على عينة الدراسة، وبعد إجراء الإحصائيات وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافـات المعيارية وحساب الاختبار التائي (t-test) ، تبين أن مستوى أداء الطلبة على البرنامج أقل من المستوى والأداء المطلوب، وجاءت المجموعات متكافئة.

وبعد التأكد من تكافؤ المجموعات طُبقَ البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية فـي كلا المستويين، وبعد الانتهاء من جلسات البرنامج، تم إجراء الاختبار مرة أخـرى، الاختبـار البعدي للتأكد من فاعلية اللغة الوسيطة في تـدريس مفـردات اللغـة العربيـة، بعـد إجـراء الإحصائيات للاختبار البعدي وعقد المقارنات اللازمة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي وبين المجموعات التجريبية والضابطة، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيـق القبلـي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة القراءة للمـستوى الأول. وفـي المهـارات: الاستماع والمحادثة والقراءة للمستوى الثاني. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين المجموعات في مهارة الكتابة ولكلا المستويين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر للغة الوسيطة في تـدريس المفـردات العربيـة للناطقين بغيرها من خلال مهارة القراءة، في حين لم يكن هناك أثر للغة الوسيطة فـي تـدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في مهارة الكتابة للمستوى الأول.

وأثبتت النتائج أيضا وجود أثر للغة الوسيطة في تدريس المفردات العربيـة للنـاطقين بغيرها من خلال مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة، في حين لم يكن هناك أثر للغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في مهارة الكتابة للمستوى الثاني.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

أنعم الله تعالى باللغة على البشرية، فعظم شأنها بوصفها ظاهرة إنسانية معجزة منذ فجـر التاريخ، وأقبلت الأمم على تعلمها وتعليمها، باعتبارها الواجهة الحضارية والفكريـة، فهـي أداة التواصل والتفاعل بين الأفراد والجماعات، و ترجمان الفكر، ووسيلة التعليم والتطور، وامتزاج الثقافات، وتتجلى بأنها عنوان أي أمة ومصدر اعتزازها بقوميتها وكيانها.

لذا عنيت سائر الأمم وبذلت قصارى جهدها منذ قرون خلت لنشر لغاتها بمختلف الوسائل والسبل، وكرست الجهد والمال لتعليمها الآخرين، وتعليم بعض لغات الآخـرين لأبنائهـا؛ لمـد الجسور الحضارية والثقافية والفكرية والعلمية بين هذه الأمة وغيرها من الأمم، وشأن العـرب في ذلك شأن غيرهم؛ إذ عنوا بلغتهم تعلماً وتعليماً فعمدوا إلى نشرها، خاصةً أنهم قد ميزوا بلغة الضاد، تلك اللغة المعجزة، التي كان لها السيادة على كل لغات العالم في وقت من الأوقات.

ولما كانت اللغة العربية لغة القرآن الكريم،وحاضنة الرسالة المحمدية، وحارسة التـراث الإسلامي والعربي، وبوتقة لحضارة واسعة النطاق وعميقة الأثر في التاريخ. فقد حملـت فـي ذاتها وثيقة خلودها وتفردها بالعمومية والانتشار بما استودعها الله وحيـه الـسامي وشـريعته الغراء، قال تعالى:﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ﴾سورة يوسف(٢). عظمت مـسؤولية نشرها وتعليمها الآخرين، وحمايتها من التحديات الحضارية التي تحاول إضعافها أو النيل منها، وأضحى نشرها مسؤولية دينية وحضارية أمام كل مسلم ومسلمة (عبد التواب، ١٩٩٦).

وانطلاقاً من هذه المسؤولية انبثق اهتمام المجتمعات الإسلامية غير العربية بـتعلم اللغـة العربية إيماناً منها بأن اللغة العربية أهم الوسائل التي يتم بها فهم تعـاليم الإسـلام وتـشريعاتهِ وأحكامهِ وعقيدتهِ، والرابط بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، فأولت هذه المجتمعـات تعلم اللغة العربية عناية كبيرة (أبو بكر، ١٩٩٦).

واليوم وفي خضم تعالق الثقافات، وتمازج المجتمعات، وتشابك العلاقات بين دول العالم، واختلاط العرب بغيرهم، وفي ظل الأحداث والحروب، وصراع الإعلام، بات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها واجبا مقدسا لا يقترن بفردٍ أو مؤسسة أو منظمة بل الجميع مطالبون بتحقيـق هذا الهدف القومي السامي، الذي نستطيع من خلالهِ دحض كل الادعاءات والافتـراءات التـي

يرمى بها الإسلام والمسلمون والعرب على حد سواء، فبتعلم وتعليم غير الناطقين اللغة العربية، وباطلاعهم على ثقافتنا، وتمثلهم لعقيدتنا، وأخذهم اللغة من مظانّها، يجعلهم أكثر تماساً مع الحقيقة، وتمكنا من الوقوف على صورة واقعنا، وعدالة قضايانا، وينقلهم من دور المستمعين المتلقين إلى الباحثين القارئين. ومن هنا تتجلى لنا أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، باعتبار أن اللغة وسيلة الاتصال والتفاهم. "وأن الذي يتعلم لغتك بالضرورة يتقرب إليك وإلى ثقافتك التي تتضمن مقوماتك الدينية والأخلاقية والسياسية والإقتصادية والحضارية عامة، وإذا كان دور تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو خلق آفاقٍ رحبة في التعامل بين مختلف الدول في المجالات المختلفة، فإن هذا يقود حتما إلى معرفة أهل اللغة المتعلمة عن كثب" (صنكور، ١٩٨٢، ٤١٩). لا سيما أن هناك إقبالاً منقطع النظير على دراسة العربية من أبناء اللغات الأخرى. فقد أرسلت العديد من دول العالم أبناءها لتعلم العربية في مواطنها وبين أبنائها، فبادرت بعض المؤسسات التربوية في البلاد العربية إلى فتح المعاهد والأقسام والشُعب الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الواسطي، ١٩٨٥).

إلا إن الجهد العربي جاء في بدايتِهِ على نحو فردي ضيق دون أي تنسيق أو تعاون عربي مشترك، وهذا مقارنة مع الجهود الكبيرة التي بذلتها بعض الدول الأجنبية في تعليم العربية لأبنائها في ذلك الوقت جهد المقل؛ إذ بدأ تعليم اللغات في أمريكا منذ وقت مبكر لسد احتياجاتها السياسية والثقافية، واتسعت فيها المراكز والمعاهد لتعليم العربية، كما أنشأت بعض الدول الأوروبية معاهد لتعليم العربية، وعلى رأسها مدرسة الدراسات الشرقية والإفريقية، وجامعة كامبردج وأكسفورد وسانت أندرو ومانشستر ودرم وليدز بإيطاليا وجامعات أخرى في سويسرا وهولندا (جمقمقي، ١٩٨٠).

وما أن بدأت النهضة العربية في العالم السياسي والاقتصادي، وألقت الدول العربية ثقلها في الميزان الدولي، حتى رأينا انسياب الجهود العربية في هذا الحقل، فقد فتحت المعاهد والمراكز في معظم أقطار الوطن العربي؛ لرفع سوية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعملاً على مد جسور التعاون والحوار فقد عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم العزم على تبني نشر اللغة العربية، وتعليمها للناطقين بغيرها، فتوالت الندوات والمؤتمرات تحت رعايتها في أكثر من قطر عربي وبمشاركة نخبة من الخبراء والمختصين في هذا المضمار لتبادل الخبرة والمشورة، والاطلاع على التجارب المماثلة، والخطط والمناهج والمقررات التعليمية، وتمخضت عنها قرارات وتوصيات، وحددت الأهداف، ونسقت الأعمال، وعمق التعاون وأوجدت كثيرا من قنوات الاتصال. كما نهض مكتب التربية العربي لدول الخليج

للمشاركة في حمل مسؤولية تعليم العربية، والعمل على نشرها بين غير أبنائها، فأقام الدورات التدريبية وعقد الندوات وجمع المشتغلين بها في حلقات للخروج بمنهج علمي رائد في سبيل انتشارها وتعلمها عند غير الناطقين بها.(الرشيد، ١٩٨٥).

وفي مواكبة هذا السعي العربي الدؤوب كان للمملكة الأردنية الهاشمية مبادراتها ومساهماتها الجلية، انطلاقاً من شعورها بعظم المسؤولية الدينية والحضارية في نشر اللغة العربية، وتعليمها للناطقين بغيرها. فإضافة إلى مشاركات بعض المختصين الأردنيين وتقديمهم كثيرا من الاقتراحات والمشاريع وطرح الأفكار والقضايا البحثية في الندوات والمؤتمرات العربية التي عقدت لهذا الشأن، وجهود مجمع اللغة العربية الأردني في مؤتمراته السنوية في تركيزه على قضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. امتدت الجهود الأردنية لإنشاء عدد من المراكز في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ففي عام ١٩٧٩م، أنشئ المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة اليرموك بإرادة ملكية، وفي العام نفسه أنشئ المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الأردنية وبإرادة ملكية أيضاً، لتعليم اللغات المختلفة، وعلى رأسها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوالى بعد ذلك إنشاء المراكز في بقية الجامعات الأردنية (مؤتة، وآل البيت، والزرقاء الأهلية، وفيلادلفيا)، فضلاً عن إنشاء بعض المدارس والمراكز المتخصصة في القطاع الخاص خدمة لهذا الغرض.

وفي محاولة لتنسيق الأعمال وتبادل الخبرات في الجامعات الأردنية، جاءت الخطوة الرائدة من جامعة فيلادلفيا، بعقد حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عام ١٩٩٧ بمشاركة نخبة متميزة من علمائنا.

وتمخض عن هذه الحلقة مجموعة من التوصيات، تعرضت بمجملها الى أهم القضايا المتعلقة بواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن بينها ضرورة الاهتمام بالمهارات الأربع: القراءة، الكتابة، المحادثة، الاستماع، على نحو متوازن. والعمل على توحيد المناهج والأساليب المتبعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، وأكدوا ضرورة اعتماد طرق حديثة في تعليم اللغة العربية، كالاهتمام بالطريقة التواصلية الوظيفية.(عبد الخالق، ١٩٩٧).

ثم توسعت الدائرة وتسارعت الخطى نحو القمة في متابعات حثيثة للجهد الأردني المتميز بهذا المجال، وذلك بعقد المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من٦ إلى ٨ أيار ٢٠٠٨م، ومشاركة مجموعة متميزة من العلماء الأردنيين والعرب

والأجانب، واستمر المؤتمر ثلاثة أيام متتالية، نوقش فيه عدد كبير من الدراسات والأبحاث ذات الصلة بهذا الحقل، في خطوة علمية جادة في سبيل بلورة رؤية متكاملة في تعليم اللغة العربيـة للناطقين بغيرها.

وبما أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يندرج تحت مظلة تعليم اللغات الأجنبية، فقـد تميزت عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – تلك العمليـة الواعيـة والمخطـط لهـا – بميزتين. أولاهما: أنها عملية موجهة إلى الكبار، أو إلى مرحلة متأخرة مـن العمـر؛ أي بعـد رسوخ الملكة اللغوية للغة الأم عند المتعلم، فمتعلم العربية من غير أهلها يقـدم علـى دراسـة العربية وهو يملك بالفعل نظاماً لغوياً كاملاً يتمثل في لغته الأم. وثانيتهما: أنـه تعلـيم موجـه لغايات محددة، فالمقبلون على تعلم اللغة العربية – عادة – ما يقبلون على هذا التعلم ومـسعاهم محدد في غاية معينة.(البوشيخي،٢٠٠٣).

ولا ريب أن هاتين الميزتين تعدان من أهم ما يميز تعلم اللغة عن اكتسابها؛ إذ إن اكتساب اللغة يتحقق في مجتمع اللغة بطريقة لا شعورية ومن غير قصد، فالطفـل يتعـرض للغـة الأم بصورة مستمرة، يتلقى المفردات الكثيرة، ويتعلم التراكيب الصحيحة، ويدرك المفـاهيم الدقيقـة للغة الأم بشكل طبيعي في حين يحرم متعلم اللغة الأجنبية من العيش في هذه البيئة، فيتعلم اللغة الأجنبية في بيئة مصطنعة، وبشكلٍ مقصود، وفي فترة محددة.

أما الدوافع فهي مختلفة أيضا في الحالتين، فالفرد بحاجة إلى اللغـة الأم؛ لأداء وظـائف حياته، وتلبية مطالبه الأساسية، فالدوافع هنا داخلية ملحة، بينما الدوافع في تعلم اللغـة الأجنبيـة دوافع خارجية ومتعددة.

وفي واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعددت دوافع غير العرب وتنوعت أهدافهم في دراسة العربية. فهذه الدوافع يمكن أن تكون واحداً أو أكثر مما يمكن تصنيفه إلـى: "دوافـع اقتـصادية، وسياسـية، ودينيـة، وثقافيـة، واجتماعيـة، وعـسكرية، ومهنيـة" (عبـد الحليم، ١٩٨٥، ١٣٤).

وبالنظر إلى أهداف المتعلمين من تعلم اللغة العربية في غالبية تجارب المعاهد والجامعات العربية والإسلامية، نجد جل أهدافهم تصب في تحقيق "الكفاية" لديهم. والكفاية في تعلـم اللغـة الثانية تعني " تلك المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة، وبكيفيـة ملاءمته جميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية المناسبة" (هامرلي، ١٩٩٤، ٧٥).

ومتعلم اللغة العربية من غير أهلها يسعى من خلال دراستِه العربية إلى تحقيق ثلاثة أهداف، تتمثل في:

أولاً: الكفاية اللغوية: ويقصد بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية، نظرياً ووظيفياً، والإلمام بقدر مناسب من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

ثانيا: الكفاية التواصلية: وتعني قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراتِهِ، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.

ثالثاً: الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم (الفوزان، ٢٠٠٧).

ولم يقتصر الأمر على اختلاف الدوافع والأهداف، بل تعدى ذلك الى تباين متعلمي العربية في أديانهم، وأجناسهم، وأعمالهم، ومستوياتهم العلمية والثقافية، وخلفياتهم اللغوية، فمنهم المسلمون وغير المسلمين، والأفارقة والآسيويون غير العرب، والأوروبيون، ومنهم الذكور والإناث وطلاب التعليميين: العام، والجامعي والأساتذة المختصون.(القماطي، ١٩٩٢).

ومما سبق يتضح لنا أن ثمة عوامل متعددة ومتغيرات مختلفة تلعب دوراً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أساسها أن هناك اختلافا جوهريا بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وتعليمها للناطقين بغيرها.

وانسجاماً مع هذا التوجه التعليمي في تعليم العربية للناطقين بغيرها سعت الجهود العربية إلى سبر أغوار هذا النوع من التعليم، وما يواجهه من صعوبات ومعوقات؛ لإيجاد الحلول العلمية لها، ووضع المناهج والتقنيات الملائمة، وتحديد أنسب الطرق وأنجع الأساليب والإستراتيجيات؛ لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة من هذا الميدان.

وعلى الرغم من أن تعدد الدوافع وتنوع الأهداف، واختلاف مستويات المتعلمين العلمية والثقافية، وتباين خلفياتهم اللغوية تعد من أبرز الإشكاليات التي واجهت واضعي المنهاج ومؤلفي الكتب التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك في اختيارهم الطرق والأساليب والإستراتيجيات الملائمة، إلا أن توافر دافع لدى متعلم العربية من غير أهلها، ضرورة ملحة، وأمر في غاية الأهمية، وأساس لنجاحه في تعلم العربية. ويكاد يجمعون التربويون على أنه كلما كان وراء المتعلم دافع يستحثه وحافز يشده إلى تعلم شيء كان ذلك أدعى إلى إتمامهِ وتحقيق الهدف منه، وعلى النقيض من هذا نجد أن وراء الكثير من حالات الفشل في التعليم فقدان

الدافع، ولقد أثبتت الدراسات أن فقدان الدافع لتعلم اللغات الأجنبية كان سبباً في عجز المتعلمين وضعفهم (عبد الله والغالي، ١٩٩١).

ولقد وضع المختصون العرب في هذا الحقل دوافع وأهداف المتعلمين نصب أعينهم، وأولوها العناية الفائقة منذ البدء، وأجريت دراسات مستفيضة عملاً على تحقيقها في مناهجهم وكتبهم التعليمية، ومراعاتها في طرقهم وأساليبهم وإستراتيجياتهم، واعتمدت في كثير من التجارب العربية كأساس يمكن أن يبنى عليه هذا النوع من التعلم برمتهِ. ففي معهد بورقيبة كان محور اهتمامه الأول "المادة"، إذ نظر فيها إلى أهداف المتعلمين من "الاتصال والتحادث مع العرب في الإقامة والعمل" وراعى أن تكون مستمدة من الحياة اليومية ومستعملة في وسائل الإعلام وقد حمل عنوان كتابه الموسوم بـ "العربية المعاصرة" دلالة واضحة على هذا المنحى. وأصدر معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود سلسلة "العربية للحياة"، وسلسلة "القراءة الميسرة" وقد سعت من خلالهما إلى تحقيق أهداف لغوية تتمثل في تعليمهم المفردات الشائعة، واستعمال التراكيب الأساسية، وأهداف وظيفية وتواصلية، والإلمام بمعالم الثقافة الإسلامية والأساليب القرآنية.

أما المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية فقد اعتمد في خطته لتعليم اللغة العربية على أساسين: موضوعي، يتمثل في تنظيم عناصر النظام اللغوي، ووظيفي، يتمثل في بناء المهارات اللغوية بناء متدرجاً متكاملاً، وقد أخذ باعتبار عام أهداف المتعلمين المتنوعة، وباعتبار خاص بعض الأهداف التفصيلية المحددة. وتعهدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية بوضع "الكتاب الأساسي" وهو يتركز في ثلاثة محاور، الأول: التواصل، والثاني: الحضارة العربية الإسلامية المعاصرة، والثالث: التراث العربي الإسلامي (الموسى، ١٩٩٧، ١٩، ٢٠).

ورغم المساعي الحثيثة للوصول إلى بناء منهاجٍ وكتابٍ تعليمي متكامل، يقوم على أسس لغوية وتربوية سليمة، ويحقق مقاصد المتعلمين وأهدافهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم، إلا أن هذه الجهود لم تخرج من فلك الدراسات الفردية، ولم تصل بعد إلى كتاب تعليمي يتناسب والخطط المرسومة، والأهداف المبتغاة. وهذا ما أكده كثير من المختصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بأن الكتاب التعليمي لم يتوفر على نحو يسد الحاجة المطلوبة للميدان، وأنه ما زال قاصرا عن تحقيق المطلوب ولا يتناسب مع الانتشار الواسع الذي تحظى به العربية في العالم اليوم.

ومهما كانت المناهج والكتب التعليمية، فإننا نستطيع تحقيق ما نصبو إليه في هذا الحقـل، وسد الثغرات وجوانب القصور، ورأب الصدع، من خلال المعلم الجيـد فلمـا كانـت العمليـة التعليمية تقوم على ثلاثة عناصر هي: الطالب والمعلم والمادة. فإن المعلم هو أهم هذه العناصر على الإطلاق، وذلك لأن المعلم بشخصيته وطريقته يستطيع التأثير على العنـصرين الآخـرين (مصطفى، ١٩٩٧).

ومن هنا دعت الحاجة إلى إعداد معلمين مؤهلين ذوي كفايات عالية، يمتلكون من الطرق والأساليب الفاعلة ما يحبب المتعلمين باللغة العربية ويقربهم منها، ويقدم لغتنا إلى العالم بإسلوب مبسط وطريقة سليمة. ومن هنا كان إنشاء معهد الخرطوم الدولي للغـة العربيـة عـام ١٩٧٤ لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفق أسس علمية متطورة، ومتدربين تدريبا عاليا على استخدام أحدث الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغات. وفي مصر صمم مركز الدراسات العربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة برنامجاً للحصول على الماجستير في آداب اللغـة العربية بوصفها لغة أجنبية عام ١٩٧٤. وكان من أبرز أهداف معهد اللغة العربية فـي جامعـة الملك سعود ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. إعداد متخصصين في تعلـيم اللغـة العربيـة للنـاطقين بغيرهـا (مدكور، ١٩٨٥). ثم كانت فكرة الجامعة الأردنية عام ٢٠٠٥ بتأسيس قسم تعليم اللغة العربيـة للناطقين بغيرها في كلية الآداب، ضمن مرحلة الدراسات العليـا (ماجـستير)؛ ليعنـى بإعـداد متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن المنطلق ذاته جاءت العناية بالطرق والأساليب والإستراتيجيات المتبعة في تـدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها كبيرة، إذ تأتى أهمية الطرق والإستراتيجيات الفاعلة فـي تنفيـذ خطط المناهج وأهداف الكتب التعليمية، وكذلك تحقيق ميول المتعلمين ورغباتهم، وتـؤدي دورا مهما في إثارة الدافعية وتنشيطها وتوجيهها، فضلاً عن مساهمتهما في تسهيل عمليـة التـدريس وتيسيرها، وعرض المحتوى بصورة سليمة وشائقة عند كثير من المتعلمين.

وفي الوقت الذي تعددت فيه الطرق وتنوعت فيه الإستراتيجيات المتبعة في تدريس اللغات الأجنبية عموماً، نتيجة التطور الهائل في علم اللغة الحديث، واستحداث علم اللغة التطبيقي فـي القرن المنصرم الذي يعنى بالمقام الأول بتعليم اللغات الأجنبية على وجه الخـصوص، انهمـك اللغويون العرب في إسدال الستار عن أفضل الطرق وأنجع الأساليب والإسـتراتيجيات للإفـادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتسهيل عملية التدريس وتيسيرها للمتعلمين، ومـا زالت الطريقة والأسلوب والإستراتيجية من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين في هذا الحقل،

مع التسليم بوجود صعوبات ومعوقات تواجههم في تحديدهما من ناحية، كما تعتـرض طريـق غيرهم من متعلمي العربية من ناحية أخرى.

ولأهمية طرق التدريس والأساليب والإستراتيجيات في تعليم اللغة الأجنبية، واللغة العربية على وجه الخصوص بوصفها لغة أجنبية، جاءت هذه الدراسة للبحث فـي واحـدة مـن أهـم الإستراتيجيات والقضايا ذات العلاقة المباشرة بتعليم العربية لغة أجنبية، وأكثرهـا خلافـا بـين المختصين والمهتمين في هذا المجال، وهي اللغـة الوسـيطة (Intermediate Language) وفاعلية استخدام هذه اللغة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها فـي مهـارات اللغـة: المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، فبين مؤيد ومعارض بقيت هذه القـضية موضـع جـدال ونقاش لا ينتهي حول استعمالها أو عدم الاستعانة بها، دون القيام بأي دراسة علمية علـى حـد - علم الباحث- تجيز أو تمنع استخدام هذه اللغة عند تدريس العربية كلغة أجنبية.

وتعرف اللغة الوسيطة(Intermediate Language) عند الحديث عن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأنها: أية لغة أخرى غير العربية، يستعملها المعلم في إكساب المـتعلم مهارات استعمال اللغة العربية. وسميت باللغة الوسيطة، لأنها تتوسط بين المعلم و المتعلم مـن أجل أن يفهم المتعلم ما يقوله المعلم، ومن أجل أن يتعرف المعلم إلى ما تعلمه المتعلم، وقد تكون اللغة الوسيطة هي اللغة الأم عند المتعلمين، وقد تكون لغـة ثانيـة مـشتركة يتحـدثها المعلـم والمتعلمون مع تفاوت في لغاتهم الأم، مثل الأفارقة والآسيوين الذين يتكلمون الإنجليزية مـع أن لغاتهم الأم متباينة منها السواحلي، ومنها الهوسا، ومنها الأرديـة، ومنهـا الهنديـة......الـخ (طعيمة، ١٩٨٩).

وترجع الأسس النظرية لجواز استخدام اللغة الوسيطة، من فرضية مفادهـا "أن المـتعلم يعتمد على لغته الأم اعتمادا كاملا في سياق تعلم اللغة الثانية" (Lado, 1957, 12).

وسبب ذلك أن اللغة الأم هي التي تسود في مخيلة المتعلم في جميع المواقف ومن العسير على المتعلم أن يتخلص من ذلك التأثير الذي يجعله دائما ينظر الى الأمور ويفسر الواقع بمنطق لغته ونظامها الفريد الذي يختلف عن اللغة الأجنبية في نواح كثيرة، أضف الى ذلك أن المـتعلم يجد من العسير عليه تعطيل العادات اللغوية التي اكتسبها من تعلمه لغته الأم مـن أجـل تعلـم عادات لغوية جديدة تتعلق بالتراكيـب القواعديـة ونطـق الأصـوات والمفـردات وغيرهـا (معتوق، ١٩٧٨، ٢).

ويرى الذين يسمحون باستخدام اللغة الوسيطة، أنها تساعد على سـرعة الفهـم الـدقيق للمفردات والتراكيب، وتبعد المتعلمين عن التخمين والظن والشبه والالتباس، كما أنها تختـصر الوقت والجهد وتمكن المتعلم من تعلم قدر كبير من اللغة في وقت قليل (السيد، ١٩٩٨).

وبالنظر إلى الأسس النظرية لمنع استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الأجنبية، نجد أن هذه الدعوة بنيت في الغالب على آراء (سكنر) صاحب نظرية علم النفس السلوكي الذي يرى أن اللغة عبارة عن سلوك مثل أي سلوك آخر وتعلم اللغة هو تكوين عادة، وبناء عليه فإن تعلـم أي لغة جديدة هو بمثابة اكتساب مجموعة عادات جديدة، وبالتـالي فـإن أي رجـوع أو اسـتخدام للعادات القديمة أو استخدام للغة الأم سوف يؤدي الى تداخل مع العادات الجديدة (أي اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية) (جاس وسلينكر، ٢٠٠٣).

ومن أسباب المنع أن المعاني الدقيقة للعديد من كلمات أي لغة وتعابيرهـا وجملهـا هـي صفات تنفرد بها تلك اللغة من الناحية الثقافية، لذلك ليس بالإمكان تعلم تلك المعاني وفهمهـا إلا من خلال تلك اللغة نفسها. ومن هذا المنطلق فإن ترجمة الكلمـات والعبـارات والجمـل مـن لغة إلى أخرى سوف يعيق مـتعلم اللغـة الأجنبيـة عـن الفهـم الـسليم والـدقيق لمعانيهـا (العيدان، ١٩٩٣، ٣٩٥).

ولعل من أبرز الأسباب التي دعت بعض المهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرهـا الى عدم جواز استخدام اللغة الوسيطة هي الاختلاف الكبير في الخلفيات اللغوية للمتعلمين، فقـد نجد في المستوى الواحد عددا كبيرا من المتعلمين من ذوي الجنسيات المختلفة، وبالتالي لغـاتهم الأم مختلفة، الأمر الذي يؤدي حتما الى بروز المشكلة في تحديد اللغة التي يمكـن اسـتخدامها بوصفها لغة وسيطة في عملية التدريس.

ولتفادي هذه المشكلة في الدراسة الحالية، قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات مع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعـة الأردنية، وتمحورت جميع الأسئلة حول اللغة الوسيطة واستخدامها أو عـدم الاسـتعانة بهـا، وطريقة الاستخدام ونوعها. وجاءت جميع إجابات المعلمين بأنهم يلجأون إلـى اسـتخدام اللغـة الوسيطة، ولكن دون تخطيط مسبق ودون تحديد للمفردات التي ينوي استخدام اللغة الوسيطة في توضيحها. أما نوع اللغة الوسيطة المستخدمة في التدريس فقد أجمـع المعلمـون جمـيعهم دون استثناء على أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الوسيطة التي تستخدم أثناء تدريس اللغـة العربيـة، والأسباب في ذلك كثيرة ومن أهمها: أن معظم المتعلمين يتحدثونها بوصفها لغة عالمية، ولغـة

واسعة الانتشار. وقد ذكر الدكتور (ناجح أبو عرابي) أن هناك عددا من متعلمي اللغة العربيـة من الناطقين بغيرها يتعلمون اللغة الإنجليزية ابتداء، باعتبارها طريقة أو وسيلة لتعلم العربيـة، فكثير من الطلبة يعتقدون أن تعلم الإنجليزية أولا يسهل كثيرا تعلم اللغـة العربيـة فيمـا بعـد (خلاصة مقابلات، ٢٠٠٨/٣/٤).

أما المفردات فقد عرفت اللغة العربية منذ دونت لغـةً فـذّةً غنيـة تزخـر بـالمفردات والتراكيب، وتتمتع بميزة الخصوبة والاشتقاق والتوليد عن بقية لغات العالم، فلا تكاد تجد لغـة تضاهي العربية في قدرتها على إنتاج المفردات وتوليدها، علاوة على قدرة هذه المفردات فـي التكيف والصمود أمام مختلف الظروف والتحديات التي قاستها العربية على مر العصور، ومـا رميت به من اتهامات واهية، بأنها لغة جامدة وصعبة المراس، وأن الألفاظ العربية قاصرة عن الوفاء بمطالب التعبير اللغوي لمظاهر الحياة المتطورة وغير قادرة على مسايرة ركب التطـور الحاصل في العالم، وتراها اليوم كما كانت بالأمس لغةً عالمية تنفرد وتتميز بمفردات هائلـة لا حصر لها تتسم بالمرونة والسلاسة، وتعبر عن كل الأشـياء والأدوات والمخترعـات الحديثـة بسهولة ويسر من خلال قدرتها الاشتقاقية التي لا تنضب بتوليد الألفاظ والكلمات، حيث "تـؤدي بهذه الطريقة الحية وظيفتها في الحياة" (مبارك، ١٩٨١، ٧١).

وعن تعريف المفردة فقد ذهب العلماء فيها مذاهب شتى فتعددت تعريفاتهم لها وفي خضم التعريفات نسوق بعضها، فهذا الزمخشري (٥٣٨ هـ) يقول: الكلمة هي " اللفظة الدالـة علـى معنى مفرد بالوضع"(قدارة، ٢٠٠٤، ٣٢). وعند الرضي الاستراباذي (٦٨٦هـ) بأنهـا "لفـظ وضع لمعنى مفرد" (عمر، ١٩٩٦، ١٩). وعند ابن هشام (٧٦١هـ) الكلمة "قول مفرد" (فرهود وآخرون، ١٩٩٩، ١٥). ويدل مفهوم الكلمة في المعجم الوسيط بـ اللفظة الواحدة وعند النحاة " اللفظة الدالة علـى مفـرد بالوضـع"(أنـيس وآخـرون، ١٩٧٨، ٧٩٦). ويعـرف بلومفيلـد (Bloomfield) المفردة بأنها "أصغر صيغة حرة في الكلام واللغة" (الحمداني وقاسـم، ١٩٦٩، ٣٤). وعند أولمان (Olman) "أصغر وحدة ذات معنى في الكلام واللغة" (بشر، ١٩٦٢، ٤٩).

وتأتي أهمية المفردات اللغوية في اللغة، من أنها مادة اللغة الأساسية فهي تمثل الوحـدات والقوالب الأساسية التي تحمل المعاني والدلالات والأفكار، وتنقلها من المتكلم إلى السامع ومـن الكاتب إلى القارئ، فاللغة بصورتيها المنطوقة والمكتوبة ما هي إلا أصوات أو رموز مكتوبـة، وهذه الأصوات وتلك الرموز لا قيمة لها في اللغات إذا لم تتصل بعضها ببعض حيـث تكـون الكلمات والألفاظ القادرة على حمل ما يختلج في نفس الإنسان من معانٍ وأفكار ومشاعر.

فإذا كانت اللغة هي الوسيلة التي تنقل بها أفكارنا ومشاعرنا فإن المفردات هي الأوعية التي تطبع بها هذه الأفكار وتلك المشاعر- ومن المعلوم- أن اللغة ترتبط بالتفكير ارتباطاً عضوياً كبيراً، لا بل تعد جوهر التفكير، ومفردات اللغة مبعث كل فكر وأداته، حيث يرى كثير من علماء اللغة وعلماء النفس أنه لا أفكار دون ألفاظ (سمك،١٩٨٦، ٢٨).

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تنبه العاملون بهذا المضمارإلى أهمية المفردات للمتعلم الأجنبي، ولإتمام عملية التعليم والتعلم، وتتأتى أهميتها من أنها تمثل الخطوة الأولى التي تواجه المتعلم الأجنبي، وخاصةً إذا ما أراد تعلم اللغة في بيئتها الطبيعية، كقدوم المتعلم الأجنبي إلى إحدى البلدان العربية، إذ يحتاجها في البدء لتعبير عن احتياجاته الأساسية كالتعرف إلى أسماء الأشياء والأدوات والأماكن، والتأقلم نسبياً مع الظروف الجديدة والتكيف معها، ومن ثم تشكل المفردات أهم العناصر وأبرزها في عملية التعليم والتعلم، إذ تسهم بدورٍ هام في تعلم اللغات الأجنبية وفهمها والتحدث بها (صيني وآخرون،١٩٨٥)، وتنمية الكفاية التي ينشدها المتعلمون للعربية من غير أهلها، فالمفردات تعد اللبنة الصلبة التي يرتكز عليها المتعلم للانطلاق إلى مهارات اللغة الأربع وإتقانها وإجادتها: استماعاً، تحدثاً، قراءةً وكتابةً، ويمكن تقسيم هذه المهارات بحسب المفردات التي تنتمي إليها. فالمفردات الخاصة بالاستماع هي المفردات التي يفهمها المتعلم عند استماعه إليها، والمفردات الخاصة بالمحادثة هي المفردات التي يستخدمها شفهياً، وينطق حروفها وأصواتها، ويدرك معناها ودلالاتها، وتنميتها تساعده للانطلاق وتحقيق الذات، والمفردات الخاصة بالقراءة هي التي يستطيع المتعلم أن يتعرف شكلها والنطق السليم لها، بينما المفردات الخاصة بالكتابة هي المفردات التي يستخدمها المتعلم في المجالات الكتابية (مجاور،١٩٧٦).

وتبرز أهمية المفردات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في تحقيق عملية الاتصال اللغوي، والوصول إلى مرحلة الفهم والإفهام، ففي معرفة المتعلم للمفردات ومعناها وقدرته على تفسيرها وتحليلها عندما يسمعها أو يراها تدفعه للإستجابة، وتكون حافزاً لاستحضار ما اكتسبته من مفردات واستخدامها والتعبير عما يجول في خاده من معانٍ وأفكار بدقةٍ ووضوح، فمفردات اللغة هي القوالب التي تحوي المعاني والمدركات في ذهن صاحبها، وهي التي تحملها من ذهن المتكلم أو الكاتب إلى ذهن السامع أو القارئ (سمك، ١٩٨٦).

ويستحيل أن يدرك القارئ أو السامع معنى رمز لغوي معين إلا إذا كان عنده معنى هذا الرمز أو مفهومه، فإذا ما فُهم معنى الرمز عند المتكلم والسامع أو عند الكاتب أو القارئ حدث الاتصال (خاطر وآخرون،١٩٨٦، ١٩).

وللمفردات أهميتها في تكوين الحس اللغوي الصحيح، باستخدامه الكلمة المناسبة في المكان المناسب، وبما يتناسب ومقتضى الحال، وبهذا يتمكن المتعلم من فنون اللغة وممارستها في مواقفها الطبيعية، وأن يعبر شفوياً وكتابياً تعبيراً سامياً في أسلوب جميل سلس التركيب، دقيق العبارات، إضافة إلى صياغة أفكاره بطريقة واضحة لطيفة، والقدرة على معرفة الكلمات المناسبة لبناء الجمل في نبرات ومخارج واضحة (هند، ١٩٩٩، ٩٢).

وتأتي أهمية المفردات أيضاً في تقوية علاقة المتعلم الأجنبي بالمادة المطبوعة، فقدرته على معرفة أشكال الكلمات ودلالاتها، ونطقها نطقاً سليماً تدفعه للمطالعة وقراءة كل ما تقع عينه عليه من كتب وصحف ومجلات وإعلانات وغيرها، الأمر الذي يجعل المتعلم أكثر شغفاً واتصالاً باللغة المطبوعة والمرئية على حدٍ سواء.

إن أهم عامل من عوامل الفهم والإفهام هو قدرة المتعلم على أن يمارس اللغة المتعلمة في سياقها السليم باستخدام المفردات المناسبة وأدوات الربط الصحيحة وكذلك نطق أصوات هذه اللغة نطقا سليما واضحا من مخارجها الصحيحة، فقد تكون القواعد سليمة ولكن المفردات ليست مناسبة والأصوات لا تخرج من مخارجها، فهذا يؤدي حتما إلى مشاكل كبيرة في الفهم والتواصل مع الآخرين.

واعترافا بدور المفردات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جد المختصون في هذا المجال إلى إيلاء تعليم المفردات ما هي جديرة به من الدراسة، فمن جانب المناهج والكتب التعليمية، قد وضعوا الأسس والشروط الواجب توفرها عند اختيار المفردات وتضمينها في الكتب التعليمية لغير الناطقين بها وفي مقدمتها اعتماد مبدأ الشيوع، فأعدت أكثر من قائمة للمفردات الشائعة في اللغة العربية. ومن جانب الطرق والإستراتيجيات نظر المختصون بهذا المجال باختيار الطريقة الأمثل والأنجع لإيصال مفردات اللغة العربية بإسلوب شائق بسيط، وبناء حصيلة لغوية مناسبة للمتعلمين على نحو متوازٍ، بحيث تظل حصيلة المتعلم من المفردات بمعانيها ومدلولاتها وأنواعها المتعددة، تتنامى وتتزايد، كلما تقدم المتعلم في برنامجه التعليمي في تعلم العربية.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في المستويين: الأول والثاني في الجامعة الأردنية؟

وبالتحديد فإن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في مهارتي القراءة والكتابة للمستوى الأول؟
٢. ما أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة للمستوى الثاني؟

أهمية الدراسة

يتوقع الباحث من نتائج الدراسة أن تقدم الفائدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك من خلال:

١. أهمية البرنامج التعليمي المقترح في استخدام اللغة الوسيطة بوصفها إستراتيجية تدريسية عند تدريس المفردات اللغوية.
٢. إرشاد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية التخطيط عند استخدام اللغة الوسيطة في التدريس.
٣. توجيه معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التخطيط للطريقة والإستراتيجية الفاعلة التي يمكن إتباعها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٤. مساعدة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في تعلم مفردات اللغة العربية المقدمة في الدروس.

٥. تقديم المساعدة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في إثراء حصيلتهم اللغوية من المفردات وتحسين أدائهم في مهارات اللغة.

٦. كشف النقاب عن إشكالية اللغة الوسيطة وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحاجة المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تحديد الموقف من هذه القضية.

٧. يمكن أن تكون نقطة انطلاق لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية، ولا سيما في البلاد العربية؛ إذ لم يعثر الباحث في حدود بحثه على أية دراسة عربية مماثلة.

فرضيات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر اللغة الوسيطة على تدريس مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستويين الأول والثاني، وتحديداً حاولت الدراسة فحص الفرضيات التالية:

١. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة القراءة للمستوى الأول تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

٢. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكتابة للمستوى الأول تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

٣. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة القراءة للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

٤. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكتابة للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

٥. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستماع للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

٦. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة المحادثة للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

التعريفات الإجرائية:

اللغة الوسيطة: هي أية لغة أخرى غير العربية يستخدمها المعلم أثناء عملية التدريس ويتحدثها جميع الطلبة غير الناطقين بالعربية في الفصل؛ لتحقيق التواصل بين المعلم والطلبة، ولإكساب المتعلمين حصيلة لغوية مناسبة، وتحسين أدائهم في مهارات اللغة الأربع. واللغة الوسيطة في الدراسة الحالية هي اللغة (الإنجليزية) التي يستخدمها المعلم لترجمة مفردات اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية ليفهمها المتعلمون أثناء عملية التدريس.

المفردات اللغوية: واحدها مفردة، ويقصد بها: اللفظة أو الكلمة التي تتكون من حرفين فأكثر وتدل على معنى، سواء أكانت فعلا أم اسما أم حرفا (الغالي وعبد الله، ١٩٩١). والمفردات العربية في هذه الدراسة: هي مجموعة المفردات اللغوية التي تم اختيارها من الدروس والوحدات المقدمة للمتعلمين في الكتابين المعتمدين في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية والمخصصة للمستويين الأول والثاني.

متعلمو العربية من غير الناطقين بها: هم الطلبة الذين يلتحقون ببرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية، وتطبق الدراسة الحالية على طلبة المستوى الأول، وطلبة المستوى الثاني الذين يتعلمون اللغة العربية، وهم من جنسيات مختلفة.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

١. متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها /الجامعة الأردنية، المستوى الأول والثاني في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م ونتائج الدراسة مرتبطة بهذه العينة.

٢. الكتاب التعليمي المقرر للمستوى الأول في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية، والموسوم بـ "العربية للناطقين بغيرها / الكتاب الأول" واختيرت ثمانية دروس من هذا الكتاب.

٣. الكتاب التعليمي المقرر للمستوى الثاني في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية، والموسوم بـ "العربية للناطقين بغيرها / الكتاب الثاني" اختيرت ستة دروس من هذا الكتاب تتضمنها دروس المحادثة والاستماع.

٤. يقتصر البرنامج التعليمي على استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة للمستوى الأول في مهارتي القراءة والكتابة. وفي المستوى الثاني في المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة.

٥. نتائج الدراسة مرتبطة بأدوات الدراسة المستخدمة فيها، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات وفعالية.

الفصـل الثانـي

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث يتضمن الإطـار النظري تطور طرق تعليم اللغات الأجنبية وموقفها من اللغة الوسيطة منطلقـا مـن طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية والتواصـلية ويتضمن كذلك المفردات اللغوية في اللغة العربية وفصل فـي أنواعهـا ومعـايير اختيارها، ذاكرا بعض قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية وأسـاليب تـدريس المفردات العربية لغير الناطقين بها.

أولا: الإطار النظري

التفت معظم لغويي العالم والتربويين منذ عهد بعيد إلى طرق التدريس المتبعة في تعلـيم اللغات الأجنبية، وعنُوا بها، ونتيجة لحركة دائبة وعمل متواصلين من الدراسـات والتجـارب العلمية، تطورت هذه الطرق، وأصبح لها قواعد وأصول، ترتكز على علوم مختلفة، كعلم اللغة، وعلم التربية، وعلم النفس، وغيرها من العلوم، وكان من شأن هذا التطـور أن تعـددت هـذه الطرق وتباينت في الإستراتيجيات والأساليب، على الرغم من أنها تنطلق جميعها مـن قواعـد مشتركة وتصب في بوتقة واحدة، وهي تعليم اللغة على نحو علمي وعملي في آن واحد.

ومن المعلوم أن للطريقة مكانتها وأهميتها في العملية التعليمية والتعلمية؛ إذ تعد عنـصرا رئيسا من عناصر هذه العملية، وتبرز أهميتها بأنها الخطة التي يمكن من خلالها تحقيق أهـداف المادة الدراسية، ومعالجة مواطن الضعف في المنهج والكتاب التعليمي، كما تهتم الطريقة الفاعلة بخصائص المتعلمين وغاياتهم وأهدافهم وميولهم، وبالتالي تُقدم الطريقة للمعلم خطـة واضـحة مفصلة يسير عليها خلال عملية التعليم وصولا إلى ما يصبو إليه.

وتعرف الطريقة التدريسية بأنها: "مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تـستند إلى العقل، تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعدد من إستراتيجيات التدريس، مراعية في ذلك طبيعة المتعلم، والمادة الدراسية، وموضوع الدرس، وأهدافه، وبيئـة التعلم السائدة" (زيتون، ٢٠٠٣، ٣٠٩).

وفي تعليم اللغات الأجنبية تعظم مهمة الطريقة، وتزداد الحاجة إليها؛ لما يمتاز بـه هـذا الحقل من مكانة وخصوصية، حيث إن تعدد الأهداف وتنوع الغايات والأغراض عند المتعلمين، فضلا عن الاختلاف البين بين بيئات المتعلمين وخلفياتهم اللغوية، جعلت من الاسـتحالة بمكـان إيجاد طريقة تدريسية واحدة تتناسب ومختلف الظروف والمواقف والبيئات التعليمية. وقـد أكـد كثير من التربويين أنه لا يوجد هناك طريقة مثالية يمكن استخدامها بشكل مطلق مع كل المواقف التعليمية، فلكل طريقة مزايا وعيوب (الشيخ، ٢٠٠٦).

ومن هنا أخذ التركيز ينصب على الإستراتيجيات والأساليب التي يمكن إتباعها في هـذا الحقل، التي من شأنها أن ترفع من سوية التعليم والتعلم فيه؛ إذ تمكن إستراتيجيات التعليم المعلم من إدارة عملية التدريس وتنظيمها، وتساعده في تقديم المهارات والمعارف للمتعلمين على نحو سلس ممتع ومنظم، فالمعلم يسير وفق خطوات متتابعة متناسقة محددة ومعدة مسبقا، تأخذ بيـده في تنفيذ معطيات وأهداف المحتوى التعليمي بدقة وبراعة.

وتعرف الإستراتيجية بأنها: "مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سـلفا والموجهـة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف معينة، وفق ما هو متوفر أو متاح مـن إمكانـات. وبعبـارة أخرى فإن إستراتيجية التدريس تتمثل في مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس، التـي يخطط المعلم لاتباعها الواحدة تلو الأخرى، بشكل متسلسل أو بترتيب معين مستخدما الإمكانات المتاحة بما يحقق أفضل مخرجـات تعليميـة ممكنـة، وبمـا يحقـق الأهـداف التدريـسية" (الحيلة، ٢٠٠٢، ١٨٥).

ومما تقدم يظهر أن المحرك والمقوم لهذه العملية هو المعلم، فهو صـاحب القـرار الأول الذي تقع على عاتقه المسؤولية الأهم والأعظم، مسؤولية اختيار الطريقة التـي تتماشـى مـع الأهداف والأغراض والظروف التعليمية. ومن ثم عليه تحديد الإسـتراتيجية أو الإسـتراتيجيات التي تنسجم والطريقة المختارة، وتمد المتعلمين بالمهارات والكفايات المنشودة.

إن نجاح أي طريقة من الطرق تتوقف على قدرة أساليب هـذه الطـرق علـى تمكـين المتعلمين من المهارات الأربع من حيث فهم ما يسمعونه أو يقرأونه عندما يـصل إلـيهم عـن طريق مستخدمي اللغة الآخرين، وخصوصا الناطقين الأصليين بها، من حيث اسـتخدام اللغـة عندما يتطلب الموقف إيصال معنى أو رسالة معينة للآخرين في الإطار الإقليمي الذي تـستخدم فيه تلك اللغة (خرما وحجاج، ١٩٨٨، ١٦٩).

تطور طرق تعليم اللغات الأجنبية وموقفها من اللغة الوسيطة.

تعددت طرق تعليم اللغات الأجنبية وتنوعت، فأخذ بعضها بالانتشار والاشتهار، في حين انحصر بعضها الآخر واندثر، وفيما يلي أكثر هذه الطرق اشتهارا وأوسعها انتشارا واستعمالا، وموقف كل واحد منها من اللغة الوسيطة:

١- طريقة النحو والترجمة: The Grimmar – Translation Method

وهذه من أقدم الطرق التي تم استخدامها في تعليم اللغات الأجنبية وتضرب جذورها في التعليم إلى اللغات الكلاسيكية (اللاتينية، واليونانية) التي سادت في العصور الوسطى، ومع تقدم الزمن انتشر استخدامها في مختلف أنحاء العالم ولا سيما في عالمنا العربي، واستمر العمل بها كطريقة تدريسية للغات الأجنبية حتى مطلع القرن المنصرم، وسميت بطريقة النحو والترجمة، لأنها تركز في تعليم اللغة الأجنبية على القواعد النحوية والصرفية للغة المتعلمة، باستخدام أسلوبها الوحيد في التعليم، وهو الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم والعكس.

وينحصر اهتمام طريقة النحو والترجمة بمهارتي القراءة والكتابة وبالمقابل تهمل مهارتي الاستماع والمحادثة؛ إذ تتركز أهدافها على تحليل مفصل للقواعد النحوية والصرفية للغة الهدف وشرحها واستظهارها، وذلك من خلال جمل متناثرة ومصطنعة في الغالب، أو من خلال نصوص القراءة التي يتم ترجمتها بالكامل، لاستخراج ما تتضمنه من قواعد.

وفي مهارة الكتابة يطلب من المتعلم كتابة جمل وعبارات ونصوص على شاكلة الجمل والعبارات والنصوص التي تدرب عليها، مراعيا في كتابتها القواعد التي تعلمها، ومترجما إياها إلى لغة الأم. فالمتعلم يتلقى تدريبات مكثفة في الترجمة سواء في مهارة القراءة أو في مهارة الكتابة، ولغة المتعلم هي الوسيلة التعليمية الوحيدة التي تستخدم في التعليم (Freeman. 1986).

أما مهارة المحادثة فيقتصر التدريب عليها على سؤال المعلم أثناء الحصة الدراسية عن ترجمة بعض الجمل أو العبارات المقتبسة من النصوص التعليمية وإجابة المتعلمين عنها، بمعنى أن استخدام اللغة الشفهية، وممارسة اللغة المتعلمة في الحديث تكاد تكون معدومة، وبالتالي انعدام العناية باللفظ، بما في ذلك النبر والتنغيم ومخارج الأصوات الصحيحة، فهذه الطريقة تعتمد على اللغة المكتوبة أساسا لها وتهمل لغة الحديث الشفهي، والشيء نفسه ينطبق على مهارة الاستماع، فلا تدريب عليها سوى استماع المتعلمين للمتعلم، أثناء الحصة وترجمته لبعض الجمل والعبارات من اللغة الهدف إلى اللغة الأم أو العكس.

ويتم تقديم المفردات واختبارها في هذه الطريقة من خلال نصوص القراءة، وتعطى للمتعلمين في أعمدة طويلة لا حصر لها مع مقابلتها باللغة الوسيطة، ويطلب إلى المتعلم حفظها مع الاستعانة بالمعاجم ثنائية اللغة، كما عليه حفظ الجداول الصرفية، مثل جدول تصريفات الفعل، وجدول تصريفات الاسم وغيرها (ريتشارد وروجرز، ١٩٩٠).

ويعد المعلم في هذه الطريقة سيد الموقف التعليمي وصاحب القرار في الفصل، وعلى المتعلمين التقيد والامتثال لما يطلب منهم (Shiyab and Abdullateef, 2001).

وقد تعرضت هذه الطريقة إلى انتقادات شديدة، وأخذ عليها مآخذ كثيرة، ولعل أشد انتقاد وجه إلى هذه الطريقة أنها "طريقة لا تقوم على نظرية معينة، ولا يوجد فيها ما يمكن أن يصلها بنظريات علم اللغة وعلم التربية وعلم النفس" (ريتشارد وروجرز، ١٩٩٠). ويجمل صيني أهم المآخذ على هذه الطريقة في عدة نقاط منها:

- إهمالها لغة الحديث، وتعليم النطق السليم، وإغفالها عن أهمية الاستماع في تعليم اللغة.
- عدم الأخذ بأية اعتبارات مدروسة في اختيار المفردات التي تقدم للمتعلم أو التدرج في تقديمها له.
- اهتمامها الكبير بحفظ قوائم الكلمات، وإهمال فهم استعمالها في جمل مفيدة.
- التأكيد على حفظ قواعد اللغة والعجز عن استخدامها في جمل في الحديث.
- معاملة اللغة الحية كما لو كانت ميتة (صيني، ١٩٨٥).

٢- الطريقة المباشرة: The Direct Method

وتقوم هذه الطريقة على مبدأ التلقائية في تعليم اللغة الأجنبية، بمعنى أن يتلقى المتعلم الجمل والعبارات ويتمثلها باللغة الجديدة ويحاول لفظها ومعرفة دلالاتها من غير الرجوع إلى لغته الأم، وبذلك تكون هذه الطريقة أول ردة فعل حقيقية على الطريقة التقليدية (الترجمة) فلم يعد الأمر قاصرا على قراءة النصوص الأدبية، بل تعدى ذلك إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية، وإلى التركيز على المهارات الشفوية، وليس فهم النصوص وترجمتها فقط، كذلك التركيز على مهارة الاستماع عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدث بها أهلها، مع التأكيد على تدريس القواعد عن طريق الاستنتاج من خلال التدريب على الجمل والعبارات المفيدة، وعدم اللجوء إلى لغة المتعلم الأم (خرما وحجاج، ١٩٨٨).

إن أهم قاعدة تستند إليها هذه الطريقة هي أن تعلم اللغة الأجنبية يجب أن يماثل تعلم الإنسان للغته الأولى (الأم). فالطريقة المباشرة تعمل جاهدة في أساليبها التدريسية للغة الأجنبية على توفير المواقف الطبيعية لممارسة اللغة الجديدة، وتحويل الموقف التعليمي إلى موقف تمثيلي، والغاية من ذلك تمكين المتعلم من التوصل إلى معرفة مباشرة بين الدال والمدلول، وجعله قادرا على الربط المباشر والتلقائي بين الأشياء ومسمياتها باللغة الأجنبية. بمعنى إجبار المتعلم على التفكير باللغة الجديدة من غير المرور بلغته الأم، لذلك تسمى هذه الطريقة في كثير من الأحيان بالطريقة الطبيعية (Daffa, 1996).

وتؤكد هذه الطريقة أهمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة وعلى النطق السليم لأصواتها وألفاظها ومفرداتها وتراكيبها منذ بداية التعليم، حتى يتمكن المتعلم من اكتساب العادات اللغوية للغة الجديدة، فأساس اللغة عند أصحاب هذه الطريقة هي الكلام، لذا كان لزاما أن تتضمن المادة التعليمية المقدمة للمتعلم بحسب هذه الطريقة أنشطة المحادثة بشكل مكثف ومنذ اليوم الأول، كما تؤكد أهمية مهارة الاستماع بوصفها نقطة انطلاق المتعلم نحو تعلم اللغة الجديدة.

ويتم تقديم وتعليم المفردات اللغوية للمتعلمين في هذه الطريقة من خلال تنظيم سلسلة من الجمل تتضمن أنشطة متنوعة من الحياة اليومية، والمواقف العملية، مثل تناول الطعام وأنواعه والذهاب إلى السوق، وزيارة الطبيب، وغيرها. ويتم تدريب المتعلم عليها في سياقات ذات معنى، ولا تعطى أو تعلم منعزلة أو منفصلة، بل ينقل المعنى عن طريق التمثيل والحركة إلى جانب استخدام الأشياء والصور والأجسام الثابتة والوسائل التعليمية المتاحة وغيرها مما هو موجود تحت نظر المتعلمين، فيتحدث المتعلمون ويستمعون كثيرا إلى اللغة الجديدة في كل المواقف (الشيخ، ٢٠٠٦).

وفيما يتعلق بالقواعد، تأتي بالمرتبة الثانية من حيث الأهمية بعد المفردات، حيث يتم تدريسها والتدريب عليها بالاعتماد على الموقف التعليمي وقدرة المتعلم على الملاحظة واستنتاج القاعدة في الجملة من دون تعليم مقصود للقاعدة، فلا شرح ولا تفصيل للقواعد وإنما يتم تعليم القواعد عن طريق أسلوب الاستقراء.

وتتسم هذه الطريقة بكثير من المزايا والايجابيات، مثل استخدام المواقف الحية لتقديم المادة اللغوية الجديدة؛ لتمكين المتعلم من فهم العناصر اللغوية من مفردات وتراكيب، كما لها السبق في استخدام الوسائل التعليمية بكثافة في تعليم اللغة الجديدة، وإدخال كثير من الأساليب

الحديثة في تعليم اللغات، كالحوار التعليمي وتدريبات الأسئلة والأجوبـة، والإمـلاء واسـتنباط القواعد اللغوية (عبد الله، ٢٠٠٨).

وبالمقابل يؤخذ على هذه الطريقة الكثير من نقاط الضعف والقصور في بعض جوانبهـا، كالتزامها الحازم بمبادئها، وعدم التجاوز عن أي مبدأ، الأمر الذي قد يسبب كثيراً مـن العنـت والإحباط للمتعلم، خاصة فيما يتعلق بمنع المعلمين استخدام لغة المتعلم الأم، أو أية لغة أخـرى يفهمها المتعلم، مما يجعلهم يضيعون وقتا كبيرا في الحصول على المعنى والفهم، في حين نجـد أحيانا أن استخدام الترجمة في شرح بعض القضايا البسيطة يكون هو الأسلوب الأكثـر فاعليـة لعملية الفهم والتواصل.

كما أن هناك كثيراً من المفردات والعبارات ولا سيما في لغتنا العربية لا يمكن توصـيلها إلى المتعلم بالتمثيل أو الصور أو الوسائل التعليمية مثل: المفردات التي تـدل علـى الأشـياء المجردة أو العواطف والمشاعر أو المعتقدات كالحرية والشرف، والأخلاق، والصدق، والأمانة، والأمل والغضب وغيرها.

إن هذه الطريقة تهدف على نحو واضح ومباشر إلى تحقيق التخاطب والتواصـل باللغـة الهدف، منطلقة من قاعدة أساسية مفادها: الاستبعاد التام لإسلوب الترجمة أو اللغة الوسيطة مـن التعلم.

٣- الطريقة السمعية الشفوية: The Audio – Lingual Method

يعزى ظهور هذه الطريقة إلى الاهتمام الكبير الذي حظِي به تعليم اللغات الأجنبيـة فـي الولايات المتحدة الأمريكية ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية، فقد حدثت تغيرات جذرية فـي العلاقات بين دول العالم، ازدادت سبل الاتصال بين أفـراد الـشعوب، وتأسـست المنظمـات، وتشابكت المصالح، وكثرت عمليات التبادل الثقافي والعلمي بين الدول ونما حجم التجارة. الأمر الذي أدى إلى ضرورة وحتمية معرفة لغة الغير، فضلا عن قيام عدد من العلماء بطرح بعض النظريات والبحوث في مجال تعليم اللغات الأجنبية، فانتهى هذا كله إلى ولادة هذه الطريقة.

وتنبثق أصول هذه الطريقة من أهم نظريتين ظهرتا في ذلك الوقـت، النظريـة البنيويـة والنظرية السلوكية النفسية. حيث تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها مجموعة مـن الرمـوز الصوتية التي يتعارف أفراد مجتمع ما على دلالتهـا بقـصد تحقيـق الاتـصال فيمـا بيـنهم (طعيمة، ١٩٨٩).

فهدف هذه الطريقة الاتصال الفعال، ويكون ذلك بالتركيز على الكلام المسموع والمنطوق ابتداء. أما الكلام المقروء والمكتوب فهو مظهر ثانوي للغة.

وعن دور هذه الطريقة في تعليم اللغة الأجنبية فيكون من خلال تكوين عادة آلية؛ إذ ترمي الطريقة السمعية الشفوية إلى أن اللغة مجموعة عادات يكتسبها الإنسان مثلما يكتسب أية عـادة سلوكية أو ثقافية أو اجتماعية أخرى، وبالتالي فإنه يتم تعليم مهارات اللغة الأربع وفق الترتيـب الطبيعي لاكتساب الأفراد لغتهم الأولى: الاستماع، الكلام، وبعد وقـت متـأخر يـتعلم القـراءة والكتابة.

وتقدم الطريقة السمعية الشفوية في المراحل الأولى من تعلـيم اللغـة الأجنبيـة مهـارة الاستماع بوصفها تدريبا وتعويدا للمتعلمين على التعرف والتمييز السمعي لأنمـاط الأصـوات الأساسية، ويتبع ذلك التدريب على الحديث الشفوي للمتعلمين ويتم من خلال المحاكاة والتكـرار والاستظهار، ويجب أن يرافق ذلك كله عنصر مرئي مثل الصور والرسم، كما تكثر من استخدام الوسائل التعليمية، إضافة إلى اشتهارها باستخدام مختبرات اللغة (Rivers, 1978).

وفيما يتعلق بمهارتي القراءة والكتابة فيتم التدريب عليهما بعد وقت متأخر مـن عمليـة التعليم، ولا يطلب من المتعلم قراءة وكتابة إلا المادة التي سبق وتدرب عليها استماعاً ومحادثةً.

أما تعليم المفردات اللغوية والتراكيب الجديدة فيتم في البدء تحديدها تحديداً صارماً، وتُقدم للمتعلم من خلال الحوارات التي يتعلمها بالمحاكاة والتكرار، ولا تَعلم بوصفها كلمات معزولة أو منفردة، ولا تستخدم الترجمة إلا بشكل استثنائي وفي المراحل الأولى فقط؛ إذ تطمـح الطريقـة السمعية الشفوية إلى استبعاد لغة المتعلم الأم واستبدالها بوسيلة تعليمية مناسبة تؤدي المطلـوب، مثل الصور والرسوم والأفلام والأجسام الثابتة، والحركة والإيماءات وغيرها (براون، ١٩٩٤).

وقد تعرضت هذه الطريقة للنقد سواء من ناحية الأسس النظرية أو من الناحية التطبيقيـة، فقد وجد كثير من المختصين في هذا المجال أن النتائج العملية لهذه الطريقة لـم تـأت حـسب التوقعات أو المأمول منها، فكثير من المتعلمين يفشلون في ممارسة ما تعلموه في واقـع الحيـاة العملية.

٤- الطريقة التواصلية: The Communicative Method

يرتد ظهور هذه الطريقة إلى التغيرات التي أحدثتها نظرية القواعد التوليديـة التحويليـة، ونظرية علم اللغة الاجتماعي الذي يؤكد على دور اللغة في المجتمع، وقد أحدثت هذه الطريقـة تغيراتٍ جذريةً في النظرة إلى اللغة من جانب، وفي النظرة إلى تعليم اللغة من جانب آخر.

ويعتقد أصحاب هذه الطريقة إن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقيق التواصل والاتصال بمعناه الشامل، فهي أداة التخاطب والتفاهم بين الأفراد والأمم والشعوب وأداة لنقل المعارف والعلوم من مجتمع إلى آخر، وأن الهدف من تعليم اللغة هو تنمية ما يسميه (ديل هايمز) بالكفاية الاتصالية التي تعني "القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد" (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦، ٤٨).

فالطريقة التواصلية تؤكد على الجانب الوظيفي للغة، لذا عنيت هذه الطريقة بتنمية وتطوير مهارات الاتصال التي تمكن الفرد من تكييف القواعد اللغوية التي تشمل أنظمة اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمفرداتية، والدلالية، وذلك لأداء الوظائف الاتصالية على نحو صحيح مناسب وملائم للمواقف الاجتماعية المختلفة.

ومن هنا تنظر الطريقة التواصلية إلى المهارات الاتصالية بوصفها أداة لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة، وفي ضوء هذا لا يمكن أن تعزل مهارات اللغة عن بعضها بعضاً، ولا يمكن أن تفاضل بينها، ولعل هذه ميزة انفردت بها هذه الطريقة عن سابقاتها، فالمهارات اللغوية في الطريقة التواصلية تتكامل بعضها ببعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، بل هو شيء أبعد من ذلك؛ إذ يدخل في صميم الموقف الاتصالي نفسه، فالموقف الاتصالي غالبا ما يحتاج لتوظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة، ولا ريب أن هذا التلاحم والتفاعل بين مهارات اللغة عند التعليم يؤدي حتما إلى إنجاز المهمة الاتصالية بنجاح وبأسلوب يجعلها من خلال الممارسة والسياق تستخدم بشكل طبيعي، وتحقق أهدافاً ذات معنى في حياة الفرد (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦، ٨٥).

لذا فإن تعليم اللغة الأجنبية وفق هذه الطريقة يكون بهدف الاتصال؛ حيث يشجع المتعلم منذ المراحل الأولى على استعمال اللغة الحقيقية في المواقف الحقيقية، ويتم تعزيز هذا الهدف من خلال تقديم مادة مستقاة من واقع الحياة الاجتماعية، تتضمن حواراتٍ ونصوصاً واقعية، ويتم تقديم المفردات اللغوية ذات الصبغة الوظيفية التي تستخدم في واقع الحياة، ويتم تدريب المتعلم على معرفة هذه المفردات ومعانيها، والدور الذي تؤديه لتتمكن من اختيار المفردة المناسبة والملائمة للموقف الاجتماعي. إذ يرى أصحاب هذه الطريقة إن المفردات اللغوية لها الدور الأساسي في تعليم اللغة الأجنبية وهي العنصر الأول الذي ينبغي على المتعلم تعلمه، فالمفردات تحوي في طياتها المعنى وتعبر عن الأفكار التي يراد إيصالها إلى الآخرين سواء كان ذلك عن طريق التعبير الشفوي أو التعبير الكتابي (خالدية، ١٩٩٩).

أما عن استخدام لغة المتعلم الأم أو اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الأجنبية، فتجيز هذه الطريقة الاستعانة بهذه اللغة، ولكن بحكمة، وضمن ضوابط وشروط.

وفي ضوء ما تقدم نجد أن طرق تعليم اللغات الأجنبية جاءت متباينة في نظرتها وموقفها من استخدام اللغة الأم للمتعلم أو اللغة الوسيطة، ولا نلمس اتفاقاً بين هذه الطرق حول استخدامها أو الاستعانة بها على نحو معين، فمن الطرق من يجيز استخدامها بشكل مطلق دون شروط أو ضوابط، وبالمقابل ثمة طرق تحرم الاستعانة بها تحريماً صارماً، وتمنع استخدامها تحت أي ظروف، وهناك طرق تجيز استخدامها ضمن شروط وضوابط محددةٍ.

وتأتي طريقة النحو والترجمة في الطليعة من حيث استخدامها المفرط للغة المتعلم الأم أو اللغة الوسيطة، إذ تعتمد عليها اعتماداً كليا في تدريس اللغة الأجنبية، بل تعدها الوسيلة الوحيدة للتعليم والتعلم. في حين جاءت الطريقة المباشرة كردة فعل لطريقة النحو والترجمة، واتخذت موقفاً مغايراً ومتطرفاً، ومنعت الاستعانة بهذه اللغة منعاً باتاً، ثم ظهرت الطريقة السمعية الشفوية التي تسمح باللجوء إلى لغة المتعلم أو اللغة الوسيطة كخطوة أخيرة وبشكل استثنائي؛ بمعنى أنه يتم اللجوء إلى هذه اللغة بعد نفاد جميع الأساليب والوسائل التعليمية المتاحة، ويكون هذا في المراحل التعليمية الأولى فقط، بينما يمنع استخدامها في المراحل المتقدمة نهائياً.

أما الطريقة التواصلية، فقد وقفت موقفاً معتدلاً من قضية لغة المتعلم الأم واللغة الوسيطة، فهي تجيز الاستعانة بهذه اللغة مع مختلف المراحل والمستويات التعليمية عند تعليم اللغة الأجنبية على أن يتم هذا الاستخدام بحكمة من دون إفراط أو تحريم، وعلى أن يتم هذا الاستخدام بحكمة وضمن شروط وضوابط أهمها الإتقان التام للغة الوسيطة.

المفردات اللغوية: (أنواعها ومعايير اختيارها وأساليب تدريسها).

تعليم المفردات.

تعد المفردات هي لبنة اللغة ونقطة انطلاق المتعلم لتحقيق الكفايات المنشودة، فهي مطلب أساسي من تعلم اللغة الأجنبية وشرط من شروط إجادتها، ومعنى تعلم المفردات هي أن يكون المتعلم قادرا على نطق الكلمة نطقا صحيحا وأن يتمكن من معرفة كيفية اشتقاقها ومعرفة معناها ودلالتها وأن يستخدمها في مكانها المناسب،إضافة إلى قدرته على ترجمتها إلى لغته الأم (طعيمة، ٢٠٠٢).

أنواع المفردات اللغوية في اللغة العربية.

قسمت المفردات اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أقـسام عـدة، ضم كل قسم من هذه التقسيمات أنواعاً متعددةً من المفردات، وفيما يلي أكثرها شيوعاً:

١- تقسيمها حسب المهارات اللغوية. ويمكن أن تقسم المفردات كالتالي:

أ- مفردات الفهم: وتشمل مفردات الاستماع ومفردات القراءة. ومفردات الاستماع: هي المفردات التي يستطيع الفرد فهمها والتعرف إليها عندما يتلقاها من أحد المتحـدثين ويسمعها. أما مفردات القراءة: فهي المفردات التي يستطيع الفرد التعـرف إليهـا، وإدراك دلالاتها، ونطقها نطقاً سليماً، عندما يتصل بها على صفحة مطبوعة.

ب- مفردات الكلام، وتشمل المفردات المتداولة التي يستخدمها الأفراد في حياتهم العامة، والمفردات الموقفية وهي التي يحتفظ بها الفرد ولا يستخدمها إلا في موقف معين أو عندما تكون له مناسبة.

ج- مفردات الكتابة، وهذه أيضاً تشتمل علـى مفـردات عاديـة ومفـردات موقفيـة. والمفردات العادية هي التي يستخدمها الفرد في مواقف الاتصال الشخـصي، مثـل كتابة مذكرات أو يوميات وغيرها. أما الموقفية فهي التي يستعملها الفرد في مواقف الاتصال الكتابي الرسمي، مثل تقديم طلب عمل أو استقالة أو كتابة تقرير... الـخ. (عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ١٤٦).

د- مفردات كامنة، وهذه تشمل مفردات سياقية ومفردات تحليلية، فالمفردات الـسياقية هي التي يمكن تفسيرها من السياق الذي وردت فيه، بينما المفردات التحليليـة هـي التي يمكن تفسيرها بالاعتماد على خصائـصها الـصرفية وإخـضاعها للميـزان الصرفي، وتحديد ما زيد عليها من الحروف أو نقص. (طعيمة، الـشعيبي، ٢٠٠٦، ٢٩٥).

٢- تقسيمها حسب المعنى: ويمكن تقسيم مفردات المعنى، إلى مفردات المحتوى والمفـردات الوظيفية.

مفردات المحتوى، وهي التي تحوي المعنى وتتضمن الدلالـة، ويقـصد بهـا مجمـوع المفردات الأساسية التي تشكل أساس الكلام، وتبين معنى الجملة وتنقـل الرسـالة، ومفـردات المحتوى قابلة للزيادة مع مرور الزمن والتقدم العلمي والحضاري لشعب ما، وعددها يفوق عدد المفردات الوظيفية، حيث تشمل جميع الأسماء والأفعال والصفات، والأحوال في أية لغة.

أما المفردات الوظيفية فهي مفردات فقيرة في معناها ومحتواها، وتُدعى بالوظيفية لأن لها وظيفة نحوية؛ إذ تساعد في التركيب النحوي، فإذا كانت مفردات المحتوى ضرورية للمعنى، فإن المفردات الوظيفية ضرورية للمبنى، ويستعان بها للربط بين الكلمات وبين الجمل كذلك، وفي البناء النحوية للجملة، وتشمل المفردات الوظيفية الحروف – عادة – كحروف الجر، والعطف، والقسم، والشرط، والنفي، وسواها من الحروف وهي ثابتة العدد في أية لغة. (الخولي، ١٩٩٣، ٧٧).

٣- تقسيمها حسب التخصص، وتشمل المفردات العامة والمفردات الخاصة.

المفردات العامة هي التي يستخدمها الفرد والجماعة في مواقف الحياة العادية ويسمعها الجميع بتكرار دائم، كقولنا، كرسي، نافذة، حديقة، مكتبة، بيت، سيارة، كتاب، قلم.. الخ، من المفردات العامة المتداولة، أما المفردات الخاصة فهي المفردات التي تحمل معاني خاصة، أو تستخدم بكثرة في مجال معين من مجالات العلوم المختلفة، كالطب، والهندسة، والفلك، والسياسة والاقتصاد وسواها من العلوم. ومن المعلوم أن لكل علم من العلوم مصطلحاته ومفرداته الخاصة به لا يعرفها ولا يستخدمها بدقة سوى المختصين بهذا العلم، وهذه المفردات تزداد عدداً مع اتساع العلوم والمعارف والاختراعات والاكتشافات والنظريات والبحث العلمي. (الخولي، ١٩٩٣، ٨٠).

٤- تقسيمها حسب الاستخدام:

وتقسم مفردات الاستخدام إلى مفردات نشيطة ومفردات خاملة، فالمفردات النشيطة هي التي يعرفها الفرد ويفهمها، ويكثر من استخدامها في الكلام والكتابة، كما يسمعها ويراها بشكل متكرر. أما المفردات التي يفهمها الفرد ويدرك دلالاتها إذا سمعها أو رآها، ولكن لا يستخدمها لا في حديثة ولا في كتاباته فهي تسمى مفردات خاملة، وسميت بذلك، لخمولها في الذهن غير أن هذا التقسيم ليس ثابتاً لدى الفرد، فالمفردات الخاملة لدى الفرد اليوم قد تصبح نشيطة فيما بعد، والمفردات النشيطة قد تصبح خاملة فيما بعد بفعل النسيان أو بسبب عدم الحاجة إليها.

أما المفردات الشائعة والمفردات النادرة، فإن المفردات اللغوية تتفاوت في نسبة شيوعها بين الأجيال والمجتمعات، من حيث الاستخدام الكلامي والاستخدام الكتابي، فهناك مفردات عالية الشيوع وأخرى متوسطة الشيوع ومفردات نادرة الشيوع. (الخولي، ١٩٩٣، ٨٣).

معايير اختيار المفردات اللغوية لغير الناطقين بالعربية

إن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن مباشرة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو: ما المحتوى التعليمي الذي يجب أن نبدأ به التعليم؟ ثم يأتي السؤال الأكثر أهمية من ذلك وهو: ما هي المفردات اللغوية الواجب توفرها في هذا المحتوى لإيصال المتعلم إلى ما يصبو إليه وتحقيق أفضل المخرجات التعليمية؟ من هنا عمل المختصون بهذا المجال على وضع الشروط والمعايير التي ينبغي أن يستند إليها المؤلفون عند اختيار المفردات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يلي أهم هذه المعايير والشروط التي يجب مراعاتها:

١- معيار الشيوع: وهو أهم معيار في اختيار المفردات اللغوية، إذ كلما كانت الكلمة أكثر استخداماً كانت أكثر فائدة ونفعاً للمتعلمين في تعليمهم اللغة الأجنبية. وفي ضوء الدراسات اللغوية عن الكلمات الشائعة التي أجريت في ألمانيا وانجلترا وفرنسا وأمريكا، اكتشف الباحثون الحقائق التالية:

أن أول ١٠٠٠ كلمة أساسية تغطي أكثر من ٨٠% من الثروة اللغوية المستخدمة في كل النصوص العادية، وفي الـ ١٠٠٠ الثانية تزيد النسبة بين ٨ و ١٠%، وفي الـ ١٠٠٠ الثالثة تزيد النسبة نحو ٤%، وفي الـ ١٠٠٠ الرابعة تزيد النسبة ٢%، وفي الـ ١٠٠٠ الخامسة تزيد النسبة أيضاً٢% وهذا يدل على أن الـ ٤٠٠٠ كلمة الأولى من مفردات اللغة تغطي في المتوسط ٩٥% من الثروة اللغوية المستخدمة في كل القراءات العادية والأحاديث اليومية. أما الـ ٤٠٠٠ كلمة الثانية فتغطي فقط بين ٢ و ٣%. وكل المفردات التي تلي ذلك لا تغطي أكثر من ٢%. (شعبان وحسني، ١٩٨٢).

ولعل فيما تقدم إشارة واضحة إلى أهمية المفردات الشائعة في دفع عملية تعليم اللغة الأجنبية، وقد أولى الباحثون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ زمن بعيد المفردات اللغوية الشائعة، ما هي جديرة بالدراسة، فقد أعدوا قوائم عديدة للمفردات الشائعة في اللغة العربية في مختلف المجالات، وهو ما سنأتي على ذكره لاحقاً.

٢- معيار التوزيع أو المدى وهو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوع، ويهتم هذا المعيار بأكثر المفردات استخداماً وانتشاراً في البلاد العربية أو في المجالات المختلفة.

٣- قابلية الاستدعاء (السهولة): ويهتم هذا المعيار بالمفردات التي يسهل على المتعلم تذكرها. ويسهل عليه استخدامها أو لفظها، فلا تتضمن أصواتاً صعبة ولا تكون شاذة. (الراجحي، ١٩٩٢).

٤- معيار القرب أو الملاصقة: ويهتم هذا المعيار بالمفردات اللغوية التي تتعلق بالبيئة المحيطة للمتعلم، أي الأشياء التي حوله، في الصف أو المدرسة أو البيت.

٥- معيار الفائدة أو الأهمية: ويولي هذا المعيار الاهتمام بالمفردات اللغوية التي تراعي أهداف وحاجات المتعلمين، بغض النظر عن القرب أو السهولة (الخولي، ٢٠٠٠).

٦- الاشتراك: تشترك اللغة العربية في كثير من مفرداتها مع اللغات الأخرى مثل اللغة التركية، واللغة الفارسية، فهناك كثير من المفردات المشتركة بينهما، ومن ثم يحسن اتخاذها مدخلاً لتعلم العربية في الدروس الأولى إذا كان المتعلمون من أبناء هذه اللغات.

٧- مبدأ سهولة نطق الكلمة وكتابتها: جميعنا نعلم إن مفردات اللغة ليست على درجة واحدة من السهولة أو الصعوبة في النطق والكتابة، فبعضها قد يشكل عقبة أمام المتعلم حيث ينبغي تجنبها رغم شيوعها خاصة في المستويات المبتدئة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، إذ إنه لا يعني شيوع الكلمة أنها سهلة التعلم بل هناك عدة أمور تحدد سهولة أو صعوبة الكلمة علينا أخذها بعين الاعتبار عند إعداد اختيار المفردات اللغوية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومنها:

أ- عدد حروف الكلمة، فكلما قل عدد الحروف سهل نطقها وكتابتها.

ب- اشتمال الكلمة على حروف متشابهة في لغة المتعلم أو مختلفة، فكلما اشتملت حروف الكلمة على حروف موجودة في لغة المتعلم كان تعلمها أسهل من كون حروف الكلمة مختلفة عن لغته.

ج- توافق نطق الكلمة مع كتابتها؛ إذ تتميز اللغة العربية بأنها تكتب كيفما تلفظ وذلك إذا استثنينا بعض الكلمات المحصورة بعكس اللغات الأخرى التي تضم حروفا كثيرة تكتب ولا تلفظ.

د- الحروف التي لا تنطق وتكتب تمثل صعوبة في نطق الكلمات وكتابتها مثل "ال" الشمسية. وكذلك في الحروف التي تنطق ولا تكتب.

ه- الحروف المتشابهة في الرسم والتنقيط (ج – ح – خ) (الغالي وعبد الله، ١٩٩١).

قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية.

يتوافر في مجال تعليم اللغة العربية عدد من قوائم المفردات الشائعة التي يمكـن الإفـادة منها عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفي مختلف المواضـيع والمجـالات، وفيما يلي عرض موجز لبعض منها:

١- قائمة بريل، ١٩٤٠، وهذه أول قائمة عدت للمفردات الشائعة في اللغة العربيـة وجـاءت بعنوان "قاموس الصحافة العربية". وقد أحصى فيها قرابة المائة وستة وثلاثين ألف كلمـة من الصحف اليومية الصادرة خلال السنوات ١٩٣٧ – ١٩٣٩.

٢- قائمـة بيلـي، وصـدرت بعـد قائمـة بريـل بعـدة سـنوات، وعنوانهـا: A list of modern world، وقد أحصى فيها مائتي ألف كلمة تقريباً وردت في تسعة أعداد من الصحف المصرية، منها ستة أعداد من أربع صحف يومية، وثلاثة أعداد مـن ثلاث مجلات أسبوعية.

٣- قائمة لطفي ١٩٤٨، وصدرت بعنوان:

Changes Needed in Egyptians Increse their value وقد أحصى فيها خمـسة وثلاثين ألف وثلاثا وخمسين كلمة، وقد اعتمد في قائمته على ستة كتب للقراءة معتمدة في صفوف الروضة، والأول والثاني الابتدائي (حبيب وشعبان، ١٩٨٣).

٤- قائمة عاقل ١٩٥٣ ، وصدرت بعنوان، المفردات الأساسية للقراءة الابتدائيـة، وأحـصى فيها مائة وثمانية وثمانين ألف كلمة، وردت في ثمانية عشر كتابـاً مـن كتـب القـراءة الابتدائية المستعملة في ستة أقطار عربية، فلسطين ولبنان وسوريا ومـصر والـسعودية والعراق.

٥- قائمة محمود رشدي خاطر ١٩٥٥، وصدرت بعنوان المفردات الشائعة في اللغة العربية. وجاءت معتمدة على أربع قوائم سابقة هي: قائمة موسى، وبيلي ولطفي وعاقـل، وكـان الهدف منها تأليف كتب لتعليم القراءة للكبار في مصر.

٦- قائمة يعقوب لاندوا ١٩٥٩، وصدرت بعنوان: A word count of modern Arabic prose وقد أحصى لاندوا مائة وستة وثلاثين ألف كلمة من مفردات النثر العربي من ستين كتاباً مصرياً في موضوعات مختلفة، وجاء الهدف منها تأليف كتب مدرسية (عبده، ١٩٧٩).

قائمة راموني ومكاريوس ١٩٦٨ وصدرت بعنوان:

word count of Elementary modern literary Arabic Text books وكـان الهدف منها تزويد المشتغلين بإعداد مواد تعليمية بقائمة المفردات الأساسية اللازمة لمقرر دراسي يعتمد على التعلم الذاتي ؛ لتدريس الأصوات العربية والخـط للنـاطقين بلغـات أخرى.

٧- قائمة عبد المسيح ١٩٧٦ وهدف إلى اعتمادها كأساس لتعليم اللغة العربية لطلابـه فـي أمريكا، وحرص على انتقائها من العربية الفصيحة مما يسهل استعمالها في أرجاء العـالم العربي كافة، ووضع إلى جانب كل كلمة تمثيلاً لها بالحرف اللاتيني ومقابلها بالفـصيحة، ثم معناها بالإنجليزية (حبيب وشعبان، ١٩٨٣).

٨- قائمة داود عبده ١٩٧٩: وعنوانها: "المفردات الشائعة في اللغة العربيـة" وتتـألف هـذه القائمة من ثلاثة آلاف كلمة ونيف من المفردات الأكثر شيوعاً في مجموع المفردات التي أحصيت في أربع قوائم هي: قائمة عاقل، وقائمة لاندوا وقائمة بريل وقائمة عبده التي لـم تنشر، (غير هذه القائمة وهي قائمة تحصي مفردات سبعة أعداد من الصحف الأردنية في الأعوام ١٩٥٥، ١٩٥٦، ١٩٥٧، وكذلك كتب القراءة المستعملة في الأردن آنـذاك فـي الصفوف الثمانية التي تلي الصف الأول الابتدائي) وبالتالي جاءت هذه القائمـة لتحـصي المفردات الأكثر شيوعاً في سبعمائة ألف كلمة ونيف من المواد الصحفية وكتب القـراءة والأدب نثراً شعراً وغيرها من الموضوعات المختلفة (عبده، ١٩٧٩).

٩- قائمة معهد الخرطوم ١٩٨١، جاءت هذه القائمة كجزء من عمل لجنة الخبـراء العـرب لوضع الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعنوانها قائمة ١٥٠٠ كلمـة الأكثر شيوعاً في كتب تعليم اللغة العربية، وقد استخلصت هذه القائمة من أربعـة عـشر كتاباً من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أساليب تدريس مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

نحن نعلم أن المفردات هي أحد العناصر المكونة للغة، فكما نملك طرقـاً لتعلـيم اللغـة بمجملها، يتفرع من هذه الطرق مجموعة من الأساليب والإستراتيجيات لتعليم المفردات اللغويـة التي تشكل عنصراً من عناصر هذه اللغة، ولا يكتمل تعلم اللغة بدونها، لذلك على معلـم اللغـة العربية أن يكون ملماً بأساليب واستراتيجيات تدريس المفردات لدورها الفاعل في تعلـم اللغـة.

وسأجمل مجموعة في الأساليب التي تسهم في تعليم اللغة التي اتفق عليها كثير من الباحثين والمختصين في هذا المجال.

١- الشرح عن طريق الموقف أو السياق اللفظي : كأن يستخدم المعلم عبارة "السلام عليكم" ثم يفسر للمتعلمين أن هذه العبارة تستخدم لإلقاء التحية، فيتدرب الطلبة على استخدامها في هذا الموقف، وقد يقوم المعلم باستخدام الموقف نفسه عند خروجه من الصف فيدرك المتعلمون أن هذه العبارة تستخدم للتحية والوداع في آن معاً، وبهذا قام بتعليم هذه العبارة في موقفين مختلفين.

٢- اشتقاق الكلمة أو بنيتها: فمثلاً عند تدريس المتعلمين للفعل الماضي المجرد "كتب" يخبرهم أن هذه الكلمة لها اشتقاقات عديدة، بمعانٍ مختلفة أيضاً، حيث إنه يمكننا اشتقاق من الجذر "كتب" كلمات عدة مثل كتاب ومكتبة، كاتب، مكتوب، يكتب، اكتب، وبهذا يكون قد استطاع أن ينفذ من خلال مفردة إلى تعليم عدة مفردات.

٣- التمثيل: هناك بعض المفردات التي تحمل معاني فيها حركة يمكن للمعلم أن يؤديها أمام المتعلمين مثل المشي والجلوس والضحك، والكتابة، فكثيرة هي الكلمات التي يستطيع المعلم تعليمها للمتعلمين بهذا الأسلوب.

٤- الإشارة إلى الشيء أو لمسه: يستخدم المعلم هذا الأسلوب لتعليم الأشياء الملموسة والمحسوسة التي قد تكون داخل حجرة الصف، مثل أدوات الغرفة الصفية أو أي أدوات أخرى يحضرها المعلم معه إلى الصف حسب موضوع الدرس، كأن يكون الدرس عن الخضراوات والفواكه فيقوم المعلم بإحضارها إلى الصف ويشير إلى مسمياتها.

٥- استخدام الصور والرسوم، وهو أسلوب ممتع من أساليب تعليم المفردات يستخدمه المعلم لتوضيح معاني بعض المفردات وشرحها سواء أكانت أسماء أم صفات، أم أفعالاً، ويدخل في هذا الجانب الصور المتحركة (الأفلام الصامتة والناطقة والشرائح) وكذلك الرسوم التوضيحية وغيرها.

٦- التسلسل أو السلم الدلالي وبعضهم يسميه (تداعي المعاني) وذلك من خلال الانتقال في تعليم المفردات من العام إلى الخاص، فمثلاً عند تعليم كلمة عائلة، تثير في الذهن إلى تعلم كلمات تتفرع من مفردة العائلة كالأب والأم والأخوة والأخوات... الخ.

٧- التعريف: أي شرح معنى الكلمة العربية، وذلك بشرح المقصود من الكلمة، فتقول مثلاً (الشارع) هو المكان الذي يسير فيه الناس والسيارات.

٨- المترادفات والأضداد، هاتان وسيلتان فاعلتان في تعليم وتوضيح المفـردات، فيـستطيع المعلم مثلاً أن يشرح معنى كلمة "عاد" بإحضار مرادفها وهو "رجع" إن كان لهم سـابق عهدٍ بها. وكذلك يستطيع بيان معنى كلمة "صدق" بإحضار ضدها وهو "كذب".

٩- تعدد القراءة، في حالة ورود كلمة جديدة في نص يقرأه المتعلمون قـراءة صـامتة عـدة مرات حتى يستكشف أحدهم معناها الحقيقي؛ أي معرفة معنى المفردات الجديدة من خلال السياق، وبذلك يكتسب المتعلمون اتجاهاً إيجابياً نحو تعدد مرات القراءة للحـصول علـى الفهم.

١٠- البحث في المعاجم، يمكن تكليف الطلبة في المستويات المتوسطة والمتقدمة البحـث فـي المعاجم العربية لتوضيح معنى الكلمة الجديدة.

١١- الترجمة، كثير من المختصين يشيرون في نهاية الأساليب إلى الترجمة كأسلوب يمكن أن يستخدم في تدريس المفردات اللغوية، ولكن على أن تكون آخر وسيلة يلجأ إليهـا المعلـم بعد نفاد الأساليب السابقة. (الخولي، ٢٠٠٠).

ثانياً: الدراسات السابقة.

أجرى رسلان (١٩٨٥) دراسة هدفت إلى وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين، وبيان مدى فاعليته من واقع التجربة، وتألفت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب من منطقة جنوب شرقي آسيا ممن يدرسون في جامعة الأزهر، وعين شمس في جمهورية مصر العربية، وقد استلزم إعداد هذا البرنامج إجراء دراسة تقابلية بين العربية والمالاوية لتحديد الصعوبات التي تواجه المتعلم عند تعلمه اللغة العربية عن طريق الاتصال المباشر بهؤلاء الطلاب، وتمثلت أداة الدراسة بتوجيه سؤال إلى المتعلمين هذا نصه: ما الصعوبات اللغوية (أصوات، كتابة، تركيب) التي تواجهك عند تعلمك اللغة العربية؟ كما قام بجمع عدد من كتابات المتعلمين التي جاءت على شكل رسائل موجهة إلى أصدقائهم في مصر، وجمع بعض التسجيلات التي قام بها المتعلمون الملاويون للمحاضرات والدروس المختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاثة أنواع من الصعوبات: صعوبات صوتية، وتشمل صعوبة نطق، الهمزة، العين، الحاء، الظاء، الشين، القاف، الهاء، الصاد، السين، الثاء وصعوبات الكتابة وتشمل حذف النقاط، زيادة كلمات، صعوبة كتابة الهمزة حسب القواعد، علامات الترقيم. صعوبات في المفردات والتراكيب اللغوية، وتشمل عدم التمييز بين المذكر والمؤنث، المثنى والجمع، عدم التمييز بين المجرد والمزيد، العجز عن استخدام المعجم.

وأجرت التل (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأخطاء الكتابية في التعبير الكتابي وتحليلها وتصنيفها لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم بقسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعتين الأردنية واليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً وطالبة، (٢٠) طالباً وطالبة من مراكز اللغات في جامعة اليرموك و (١٤) طالباً وطالبة من مركز اللغات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وقد كلفت الباحثة أفراد العينة كتابة موضوع إنشاء بعنوان "وصف رحلة قمت بها إلى أحد الأماكن السياحية والأثرية في الأردن"، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود أربعة أنواع من الأخطاء الكتابية وتتمثل في: أخطاء إملائية، وتشمل إهمال همزة القطع والصوائت والصوامت والحذف والزيادة ورسم الحروف، وإبدال مواضع بعض الحروف، وكتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء. أخطاء تركيبية ونحوية وأخطاء أخرى متنوعة، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات علمية تعنى بالمشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من غير أهلها أثناء تعلمها، وحث الطلبة على المشاركة الفعلية في الإفصاح عن حاجاتهم ومشكلاتهم، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام الوسائل والتقنيات المخبرية اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأجرت سليم (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية للأجانب في مدينة دمـشق والتعـرف إلى حاجاتهم، والأسباب التي تقف وراء الصعوبات التي يواجهها الطلبة غير الناطقين في تعلـم اللغة العربية، وقد استخدمت الباحثة المقابلة والاستبانة للمعلمين لمعرفة حاجات الطلبة اللغويـة، وتم بناء اختبار للتعرف إلى أخطاء الطلبة، وأوصت بتحديد الأهداف من تدريس اللغة العربيـة للناطقين بغيرها، والاهتمام بالمناشط اللغوية واستخدام الوسائل المعينة والتقليل من عدد الطلبـة في الفصل، وإعادة النظر في الكتب التعليمية المستخدمة في تدريس اللغـة العربيـة للنـاطقين بغيرها.

وأجرى (Rammuny, 1989)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأخطاء التحريريـة للطلبـة الأمريكان الذي يتعلمون العربية في المستويين المتوسط والمتقدم، ومعرفة الأسباب الكامنة وراء هـذه الأخطاء، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) متعلماً ممن اجتاز اختبار Arabic proficiency test وقد طبق الباحث اختبار إجادة اللغة العربية A.P.T على المتعلمين جميعهم، وخصص لكل مستوى من المتعلمين نوعاً من الاختبار لاستكشاف الأخطاء وهي كالتالي:

- طلاب المستوى المبتدئ: أعطوا ترجمة صغيرة بالإنجليزية يترجمونها إلى العربية.
- طلاب المستوى المتوسط: أعطوا أربعة موضوعات يختارون منها واحداً.
- طلاب المستوى المتقدم: يتضمن الاختبار نصين باللغة الإنجليزية يختارون واحـداً ويلخصونه باللغة العربية،

وتم تصنيف نتائج الدراسة إلى أربعة أنواع وهي على النحو الآتي:

النوع الأول: الأخطاء الصرفية وتتضمن أخطاء في استعمال أصوات ساكنة خفيفة بـدل الثقيلة مثل: التاء بدل الطاء، يقول: "تيب" بدلاً من "طيب". وأخطاء في مخارج الأصوات مثـل: استعمال "الخاء" بدل "العين"، يقول: "بخداد" بدل "بغداد". وأخطاء تتمثـل فـي عكـس ترتيـب الحروف الساكنة مثل: استعمال الضاد بدل الدال يقول: أفراض" بدل "أفراد" وأخطاء تتمثل فـي عدم التمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة والخلط بينها، مثل: "يا شرب" بدل "من يشرب".

النوع الثاني: الأخطاء المعجمية مثل:

١- الفعل: أتنفس (أشم) رائحة الأزهار.

٢- الاسم: زرنا قبر صلاح الدين (دفن صلاح الدين).

٣- الصفة: الشهر المستقبل (المقبل).

النوع الثالث: الأخطاء البنائية، مثل:

١- عدم مطابقة الصفة للموصوف من حيث العدد والنوع والتعريف والتنكير.

٢- عدم موافقة الفاعل للفعل في النوع والعدد.

٣- الخطأ في استعمال الأسماء الموصولة، وأدوات الاستفهام واستعمالاتها.

النوع الرابع: الأخطاء الأسلوبية مثل:

١- الفصل غير الضروري بين الفعل والفاعل.

٢- ترجمة كلمة مكان أخرى.

٣- تكرار الضمير.

ويرى الباحث أن الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء هي:

١- إستراتيجيات التدريس والتعليم.

٢- نقص التدريبات الكتابية، واستعمال الطرق التقليدية التي تؤكد على الحفظ سواء بالنسبة للمفردات أو التراكيب دون تطبيقها وتوظيفها شفوياً أو تحريرياً.

٣- المبالغة في التصويت كأن يجمع أي مؤنث، جمع مؤنث سالم بإضافة: ا، ت.

٤- التداخل بين اللغة الإنجليزية واللهجة العربية العامية.

وأجرى (kahlish, 1991) دراسة هدفت إلى استقصاء الرموز الصوتية والكتابية لتمييز الكلمات في اللغة العربية لمتعلمين أمريكيين: وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً من مستويات لغوية مختلفة تبدأ من المستوى المبتدئ وتنتهي بمتكلمي اللغة الأم، وقد أعد الباحث طريقتين لتمييز الكلمات واحدة على مستوى الجملة، والثانية على مستوى الكلمة نفسها، وعلى كلا المستويين كان المطلوب هو تمييز الكلمات صوتاً وكتابة، وتم استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متعلمي اللغة العربية الذين استخدموا الوسائل السمعية والبصرية لتمييز الكلمات العربية على كلا المستويين، ومن خلال الطريقتين: الجملة والكلمة، قد وقعوا في أخطاء كثيرة في المستويات التي تتطلب مهارة خاصة في تمييز بعض الكلمات والجمل من حيث النطق والكتابة، في حين جاءت المشكلات الكتابية قليلة جداً، وأشارت النتائج أيضاً إلى إنه كلما زادت درجة إتقان المتعلم لمهارة القراءة نقصت لديه الأخطاء الصوتية والكتابية، وأكدت النتائج عدم وجود مشكلات حقيقية لدى متكلمي اللغة الأم، وفي ضوء النتائج

أوصى الباحث بالتركيز على الأصوات والحروف التي يمكن أن يتوقع المتعلم في لبس؛ إذ تتشابه نطقاً وشكلاً، والانتباه للمفردات، والتراكيب التي تحوي أصواتا ملبسة، وتوظيف عدد كاف من المفردات اللغوية في مستويات القراءة للمبتدئين.

وأجرى العيدان (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى معرفة آراء ومواقف مدرسي وموجهي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حيال مدى شيوع استخدام اللغة الأم (العربية) أثناء تدريس اللغة الإنجليزية وبعض أهم آثاره وأسبابه وحالاته. وتألفت عينة الدراسة من (٤٥١) مدرساً وموجهاً للغة الإنجليزية ؛ ولتحقيق هدف الدراسة، طور الباحث استبانة تكونت من أربعة أجزاء خصص الجزء الأول للمدرسين فقط، والجزء الثاني للموجهين فقط، أما الجزآن الثالث والرابع فقد اشترك في الإجابة عن أسئلتهما المدرسون والموجهون معاً. كشفت نتائج الدراسة أن (٧٥%) من هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية بوصفها لغة وسيطة، وتشير نتائج الجزء الثاني من الاستبانة أن ما نسبته (٧٥%) من الموجهين أيضاً أفادوا بأن المدرسين يستخدمون اللغة الأم (العربية) أثناء تدريس اللغة الإنجليزية، وهي: النسبة المئوية نفسها لعدد المدرسين الذين أقروا استخدام هذه اللغة. ودلت الدراسة على أن هناك مجموعة من الأسباب تقف وراء استخدام اللغة العربية بوصفها لغة وسيطة، مثل عدم توافر معينات التدريس، وعدم استخدام استراتيجيات التعلم من قبل المتعلمين، وأن كثيراً من المدرسين يلجأون إلى استخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية، لترجمة معاني المفردات ذات المعاني المجردة وشرح التراكيب النحوية، وكذلك عندما لا يفهم الطلاب ما يقال لهم، وذلك بناء عن قناعة تكونت لدى المدرسين من خلال خبرتهم في التدريس بجدوى وفاعلية استخدام اللغة الأم واستجابة إلى رغبة وحاجات طلابهم.

أجرى العيساوي (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الكتابية الشائعة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وبناء برنامج علاجي لتعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة. وتكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالكامل والمتمثل بالدفاتر الامتحانية النهائية للطلبة الأجانب في المستويات الثلاثة (المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم) الذين يتعلمون اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة المستنصرية والبالغ عددها (١٧٥) دفتراً موزعاً على ثماني سنوات دراسية ابتداء من العام الدراسي

(١٩٨٥ - ١٩٨٦) وانتهاء بالعام الدراسي (١٩٩٢ – ١٩٩٣). ولتحقيق هدف الدراسة، قـام الباحث بفحص جميع دفاتر عينة الدراسة، وإعداد قائمة بالأخطاء الكتابية المختلفة، شملت (٤٥) نمطاً كتابياً موزعة على ثلاثة مجالات (إملائية، وتركيبية، ودلالية) منها (١٧) نمطاً إملائياً و (٢٥) نمطاً تركيبيا و (٣) أنماط دلالية. وأظهرت نتائج الدراسة أن عدد أنماط الأخطـاء التـي يشيع وقوع غير الناطقين بالعربية فيها بلغت (١٧) نمطاً من أصل (٤٥) نمطاً كتابياً، منها (٨) إملائية، من أصل (١٧) نمطاً، و (٨) تركيبية من أصل (٢٥) نمطاً تركيبيا، و (١) دلالي مـن أصل (٣) أنماط دلالية. وقد اعتمد الباحث (٣٣%) فأكثر معياراً لشيوع الخطأ، وفي ضوء هذه النتائج قام الباحث ببناء برنامج علاجي تضمن موضوعات وتدريبات صاغها في ضوء الأخطاء الكتابية الشائعة. وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بضرورة تطبيق البرنامج العلاجي وإجـراء دراسات مكثفة تهدف لمعرفة أثر الطرق التدريسية في شيوع الأخطاء الكتابية، وبنـاء بـرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء حاجاتهم اللغوية.

وأجرى العصيلي (١٤١٥) هـ دراسة هدفت إلى التعرف على الأخطاء الشائعة في الحديث الشفوي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومعرفة الأسباب الكامنـة وراء هـذه الأخطاء، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩١) متعلما في المستويين الثالث والرابع وتـم اختيـار العينة عشوائياً من طلبة معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الأمام محمد بن سـعود، ولتحقيـق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة، كذلك عمد إلى تسجيل مقابلات شخصية مع كل متعلم مدتها (٣٥) دقيقة، خُصصتْ خمس عشرة دقيقة منها للتعبير الموجة وعشرون دقيقـة للتعبيـر الحر، كشفت نتائج الدراسة إلى وجود أخطاء في الأصوات والمفردات والتراكيب.

وفسر الباحث بعض الأسباب التي تقف وراء هذه الأخطاء في النقل عن اللغة الأم، والبيئة، والمعلم، عدم وجود ظاهرة الإعراب في غالبية لغات الدارسـين وازدواجيـة اللغـة العربيـة، وأسباب اجتماعية وثقافية.

وأجرى حسنين وآخرون (١٤١٥) هـ دراسة هدفت إلى معرفة الأخطاء الشائعة بين طلاب معهد تعليم اللغة العربية بجميع مستوياته في جامعة الإمام محمد بن سـعود، وتكونـت عينـة الدراسة من ٢٥٠ متعلماً، وأعد الباحثون اختباراً بطريقة تهدف إلى معرفة الأخطـاء الـصوتية والنحوية والإملائية واشتمل الاختبار على ما يلي:

أ- ورقة في الأصوات.

ب- ورقة في التراكيب النحوية.

ج- ورقة في الإملاء.

وتم عرض نتائج هذه الدراسة تحت الأقسام الثلاثة الواردة في الاختبار وهي على النحـو الآتي:

القسم الأول: الأخطاء الصوتية، ومن أهمها أخطـاء الطـلاب فـي نطـق الـصوامت كالاستبدال، مثل (ذ) استبدل بـ الزاي، (د) استبدل بالتاء، (ث) استبدل بـالسين، (س) استبدال بالشين أو الصاد، صوت (ص) تنطق (ظ)، و (ط) تنطق (ظ) وأخطاء في حروف الحلـق، (ع)، (د)، (غ).

القسم الثاني: الأخطاء النحوية وتمثلت في المطابقة، المخالفة، الرتبة.

القسم الثالث: الأخطاء الإملائية، وقد تركزت معظمها فـي كتابـة الهمـزة والحركـات القصيرة والشدة.

وأجرى العيدان والدويش (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى معرفة إستراتيجيات تعلم اللغة لـدى غير الناطقين بها وطبيعة استخدام هذه الإستراتيجيات ومعدلاته، في جامعتين بالمملكة العربيـة السعودية، وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٦) متعلماً ومن جنيسات مختلفة يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وكانت مهمة أفراد عينة الدراسة تتمثل في الإجابـة عـن صـيغة معدلـة ومترجمة إلى اللغة العربية من "استبانة إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية" التي صممتها الـدكتورة (اكسفورد) باللغة الإنجليزية أصلاً. وكشفت نتائج الدراسة أن معدلات استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية كانت ذات مستوى مرتفع أو معتـدل، ولكنهـا لا ترقـى إلـى المستوى المرتفع جداً ولا تنحدر إلى المستوى المنخفض جداً، وأشارت النتائج إلى عدم وجـود تأثير لمعرفة المتعلم بلغات أخرى غير لغته الأم على استخدامه لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وفي ضوء النتائج قدم الباحثان مجموعة من التوصيات كان من أبرزها إيلاء إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية العناية القصوى أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتأكيد على أهميتها في دفع عجلة التعلم.

وأجرى الحطيبات (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة المشكلات التـي تواجـه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (الثلاث الأردنية، واليرموك،

ومؤتة) في مرحلة البكالوريوس. تكون مجتمع الدراسة من ١١٢٠ طالباً وطالبة موزعين على الجامعات الثلاث، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحث استبانة من (٥٥) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، والمشكلات المتعلقة بالمدرس، والمشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، والمشكلات المتعلقة بالجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة الأربع، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس على أبعاد أداة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتغيرين (المستوى الأكاديمي والجامعة)، والمتغيرات المتعلقة بمشكلات (الطالب، والمدرس، والمواد العلمية، والجامعة) وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات تتعلق بالجامعات والتدريس والمدرسين والطلبة وإجراء المزيد من البحوث والدراسات.

وأجرى المشعل (١٤١٨) هـ دراسة هدفت إلى التحقق من ملاءمة مفردات الجزء الأول من سلسلة " القراءة الميسرة" لمفردات المواقف القرائية، إضافة إلى الوصول إلى قائمة بمفردات تلك المواقف التي يحتاجها المتعلم العربي في بداية تعلمه العربية في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بعدة إجراءات شملت:

١. تحليل نصوص الجزء الأول من السلسلة المذكورة إلى مفردات، ومن ثم وضعها في قائمة مرتبة ترتيبا ألفبائيا.

٢. حصر المواقف القرائية التي يقابلها المتعلم غير العربي في بداية تعلمه اللغة العربية، وتم ذلك عن طريق إعداد (استبانة) تم تضمينه (١٣) موقفاً قرائيا حوت (٧٢) بنداً قرائياً وزع على عينة من الطلاب المبتدئين في معهد اللغة العربية بلغت (١٣٣) طالباً، وتم التعرف على المواقف والبنود القرائية التي يحتاجونها أكثر من غيرها في تعلم اللغة العربية.

قام الباحث بعد ذلك بإجراء مقارنة بين مفردات الكتاب ومفردات المواقف القرائية بواسطة الحاسب الآلي. وكان من أبرز نتائج الدراسة، أن الجزء الأول من سلسلة القراءة الميسرة لا يحقق سوى (٢٥%) من المفردات القرائية التي يحتاجها المتعلم الأجنبي المبتدئ في تعلم اللغة العربية. وأن الاعتماد على معيار الشيوع وحده وبناء المادة المخصصة للقراءة لا

يكفي لتزويد المتعلم بثروة لغوية مناسبة في المواقف القرائية، وجاء من أهم توصيات الدراسة إعادة النظر في الجزء الأول من السلسلة المذكورة بما يحقق حاجات المتعلم الفعلية، إضافة إلى ضرورة التعرف الدقيق إلى حاجات المتعلمين قبل الشروع في التأليف لهم.

وأجرت علاونة (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة، والتعرف إلى الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية، وعلى درجة شيوع كل منها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية الذين يدرسون في جامعة مؤتة للعام الدراسي (١٩٩٦، ١٩٩٧) وعددهم (٥٢٦) طالباً وطالبة، وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية منتظمة بالنسبة للمستوى التعليمي وعددها (١٠٥) طلاب من الجنسين، ولتحقيق هدف الدراسة وضعت الباحثة أداة لتصحيح السؤال تضمنت الأخطاء الصوتية والصرفية والنحوية التي يقع فيها الطلبة أثناء تعبيرهم الشفوي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاثة أنواع من الأخطاء اللغوية: أخطاء صوتية، وتتضمن أخطاء نطقية لبعض الأصوات، وأخطاء تقصير الصوائت الطويلة، وأخطاء تطويل الصوامت القصيرة، وأخطاء تشديد الصوامت وتخفيفها. أما الأخطاء الصرفية فتتضمن أخطاء في الاشتقاق الصرفي وأخطاء في إهمال ياء النسبة، وأما الأخطاء النحوية والتركيبية فتتضمن أخطاء التعريف والتنكير وأخطاء التذكير. وأخطاء التأنيث وأخطاء الأفراد والتثنية والجمع، وأخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة وأخطاء الإعراب وأخطاء حذف أو زيادة كلمة أو كلمات أو أبدال كلمة بأخرى، وأخطاء استخدام الضمائر (حذف أو زيادة أو إبدال). وأخطاء حروف المعاني (حذف أو زيادة أو إبدال)، وأخطاء العدد والمعدود، وأخطاء الصفة والموصوف، وأخطاء استخدام اللهجة العامية، وأخطاء التكرار غير المناسب لبعض الألفاظ.

وأجرت العدوان (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقتين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (الترجمة، والمباشرة) في تنمية مهارتي (الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها) وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) متعلماً من العسكريين الملتحقين بقسم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها العسكري، وأثبتت الدراسة تقارب النتائج في الطريقتين وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين

طريقة الترجمة والمباشرة في تنمية مهارتي الاستماع والمحادثة. وخلصت الدراسة على توصيات عديدة كان من أهمها، ضرورة الاهتمام بطرق التدريس لتنمية أداء متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في مهارتي الاستماع والتحدث لوصول المتعلم إلى الهدف الرئيس من تعلم اللغة الأجنبية ألا وهو التواصل مع اللغة وأهلها.

تعقيب على الدراسات السابقة :

تناولت بعض الدراسات آنفة الذكر- على اختلافها- الصعوبات والمشكلات التي تواجه متعلم العربية من غير أهلها، سواء من الناحية الصوتية أو من ناحية المفردات والتراكيب، وفي مختلف المستويات التعليمية:المبتدئ والمتوسط والمتقدم. وخلصت إلى نتائج ذات فائدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في تأكيدها أهمية المفردات اللغوية كمطلب وهدف أساسيين في تعلم العربية. وتناول بعضها الآخر أهمية ودور إستراتيجيات التدريس في تعلم اللغة الثانية وإيلائها العناية القصوى عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أكدت دور المهارات اللغوية الأربع شرطا من شروط إجادة العربية. ولقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالقدر الذي أعانها على فهم الأخطاء والمشكلات التي يتعرض لها متعلم العربية من غير أهلها، من خلال الدور الذي تؤديه المهارات اللغوية في تعليم مفردات اللغة العربية باستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة وقياس أثرها في تعلم المفردات.

وثمة اختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وآية هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية قامت باستقصاء أثر استخدام اللغة الوسيطة كإستراتيجية في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها وذلك من خلال المهارات الأربع: (القراءة ، الكتابة ، الاستماع ، المحادثة) في مستويين منفصليين، ومحاولتها تطبيق برنامج تعليمي على المتعلمين باستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة. وإعداد اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية للمستوى الأول من خلال مهارتي القراءة والكتابة واختبار المفردات اللغوية للمستوى الثاني من خلال مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة.

وأخيراً طبقت هذه الدراسة على جميع متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها/ الجامعة الأردنية في المستويين الأول والثاني.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا للطريقة والإجراءات التي انتهجها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة؛ إذ يتضمن وصفا لمجتمع الدراسة وإجراءات اختيار عينته، والتحقق من تكافؤ المجموعات، ووصفا لأدوات الدراسة، وكيفية التحقق من ثبات الأدوات وصدقها، كما يوضح إجراءات تطبيق البرامج التعليمية وفق المعالجة التجريبية، إضافة إلى وصف متغيرات الدراسة وتصميمها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت فيها، وصولا إلى النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الجامعة الأردنية – وعددهم (٦١) متعلماً في المستويين الأول والثاني للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨. ونظراً لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة، فقد طبقت الدراسة عليهم جميعاً، وبذلك اعتبر مجتمع الدراسة هو عينة الدراسة.

ولأسباب تتعلق بوجود شعبتين: شعبة (أ)، وشعبة (ب) في المستوى التعليمي الواحد، فقد وقع الاختيار العشوائي في المستوى الأول على الشعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة، التي يتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وعددهم (١٥) متعلماً. واختيرت الشعبة (ب) عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج التعليمي عليهم باستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة وعددهم (١٥) متعلماً.

وفي المستوى الثاني وقع الاختيار عشوائيا على الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج التعليمي عليهم، واستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة في تدريسهم، وعددهم (١٦) متعلماً، واختيرت الشعبة (ب) عشوائيا لتكون المجموعة الضابطة، التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وعددهم (١٥) متعلماً. و يبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة للمستويين الأول والثاني تبعاً للجنسية التي ينتمي إليها أفراد مجتمع وعينة الدراسة.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة للمستويين الأول والثاني تبعاً للجنسية التي ينتمي إليها أفراد مجتمع وعينة الدراسة

المجموعات	جنسيات المتعلمين																			المجموع
	أمريكا	روسيا	فرنسا	أستراليا	النرويج	تركيا	السويد	إيطاليا	ألمانيا	اليابان	هولندا	الصين	كندا	كوريا ج	باكستان	نيوزيلندا	الشيشان	تركمانستان	دومينيكان	
المجموعة الضابطة للمستوى الأول	٢		٢	٤	١		١	٢		٢						١				١٥
المجموعة التجريبية للمستوى الأول	٢	٢					١	٢	١	١	١	٢	١	١					١	١٥
المجموعة الضابطة للمستوى الثاني	٢	١	١		١	١	١	١		٢				١	٢		١	١		١٥
المجموعة التجريبية للمستوى الثاني	٢	١	١		١	٢	١	٣				٢		٢	١					١٦
المجموع الكلي																				٦١

أولاً: فحص تكافؤ المجموعات على الاختبار القبلي.

قام الباحث بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار التحصيل للقراءة والكتابة للمستوى الأول ويبين الجدول رقم (٢) ذلك:

الجدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في القراءة والكتابة للمستوى الأول (الاختبار القبلي)

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة	٢٢,٤٥	٤,٨٩٤	٢٤,٥١	٣,٩١٨
الكتابة	٢١,٣٢	٥,٧٥٥	٢٣,٦٨	٤,٠٤٤

يبين الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار القراءة بلغ (٢٢,٤٥) وللمجموعة الضابطة بلغ (٤٢,٥١) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار الكتابة (٢١,٣٢) وللمجموعة الضابطة (٢٣,٦٨). وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية على اختبار القراءة والكتابة تم حساب الاختبار التائي (t-test) والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم ٣. نتائج الاختبار التائي لأداء افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القراءة والكتابة

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
٠,٨٩٠	٢٨	١,٧٦٢	غير دالة

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن نتائج الاختبار التائي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة، اذ بلغت قيمة ت (٠,٨٩٠) وهي قيمة غير دالة عند (مستوى $\alpha \geq 0.05$) . وهذا يشير الى تكافؤ المجموعتين فيما يتعلق بالقراءة والكتابة قبل التدريس باستخدام اللغة الوسيطة.

كما قام الباحث بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة للمستوى الثاني بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار التحصيل للقراءة والكتابة والاستماع والمحادثة ويبين الجدول رقم (٤) ذلك:

الجدول رقم ٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة للمستوى الثاني (الاختبار القبلي)

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة	٢٢,٢٧	٩,٤٧٣	٢١,٠٧	٣,٩١٨
الكتابة	٢١,٢٢	٥,٦٢٥	٢٠,٥٥	٤,٠٠٥
الاستماع	٢٣,٨٩	٤,٨٥٦	٢٢,١٩	٣,٨٩٥
المحادثة	٢٤,٨٧	٥,٧٥٥	٢٨,٠٧	٤,٠٤٤

وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية على اختبار القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة تم حساب الاختبار التائي (t-test) والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم ٥. نتائج الاختبار التائي لأداء افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
٠,٧٩١	٢٨	٠,٥٣٠	غير دالة

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن نتائج الاختبار التائي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة، اذ بلغت قيمة ت (٠,٧٩١) وهي قيمة غير دالة عند (مستوى $\alpha \geq 0.05$) . وهذا يشير الى تكافؤ المجموعتين فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والاستماع والمحادثة قبل التدريس باستخدام اللغة الوسيطة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية للمستوى الأول من خلال مهارتي القراءة والكتابة واختبار المفردات اللغويـة للمـستوى الثاني من خلال مهارات الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة.

جاء الهدف من الاختبار قياس كفاية متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الجامعة الأردنية - في المفردات اللغويـة، وأثـر اللغة الوسيطة على نمو الحصيلة اللغوية لهؤلاء المتعلمين وفي توظيفها في سياقاتها المتنوعـة، وقدرتهم على الفهم والإفهام والتواصل.

وفيما يلي وصف للاختبارات:

أولا: اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية المقيسة مـن خـلال مهـارتي القراءة والكتابة للمستوى الأول.

يقيس هذا الاختبار إضافة إلى الهدف العام، الجوانب العامة (للمفردات اللغوية) التالية:

- نمو الحصيلة اللغوية من المفردات والمعاني بما يتناسب ومستويات المتعلمين.
- قدرة المتعلم على التواصل بما تعلمه من مفردات جديدة.
- لفظ المفردات والجمل لفظاً سليماً مراعياً سلامة اللغة.
- إتقان المتعلم كتابة الحروف الهجائية بإشكالها وأوضاعها المختلفـة كتابـة سـليمة مراعيا قواعد الكتابة الصحيحة.
- قدرة المتعلمين على التمييز بين المنطوق والمكتوب، ولفظ المفردات والجمل لفظـا سليما مراعيا سلامة اللغة.
- قدرة المتعلم على كتابة المفردات والجمل البسيطة بوضوح وإتقان.

كما يقيس الاختبار الأهداف الجزئية التي وضعت لكل فقرة من فقرات الاختبار، بحيـث يقيس المفردات اللغوية في مهارتي القراءة والكتابة، وذلك في ضوء الجوانب العامة السابقة.

الأهداف الجزئية لفقرات الاختبار:

- أن يميز المتعلم أشكال الكلمات العربية المكتوبة، وأن يربط كل كلمة بمعناها ضمن السياق، ويضعها في الفراغ المناسب.

- أن يلفظ المتعلم الشدة لفظا سليما، ويكتبها بشكل صحيح على الحرف المناسب.
- أن يميز المتعلم بين الاسم المذكر والاسم المؤنث لفظا وكتابة.
- أن يتعرف المتعلم إلى اسمي الإشارة (هذا، وهذه) لفظا وكتابة ويوظفهما توظيفا تبعا لدلالتهما.
- أن يتعرف المتعلم إلى المفرد المذكر والمفرد المؤنث، والفرق بينهما، ويتمكن من تحويلهما إلى صيغة الجمع بالشكل الصحيح.
- أن يتعرف المتعلم إلى الأفعال بأزمنتها المختلفة (الماضي، المضارع، الأمر) والفرق بين كل منها، ويتمكن من توظيفها ومحاكاتها في حدود معجمه اللغوي.
- أن يتعرف المتعلم إلى نظام الجملة العربية، ويتمكن من إعادة ترتيب المفردات المبعثرة بما يتناسب وهذا النظام.
- أن يميز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية لفظا وكتابة.
- أن يحدد معاني بعض المفردات والتراكيب.
- أن يستخدم حصيلته اللغوية في التعبير (كتابة) عن صورة معينة.
- أن يدرك المتعلم الفرق بين الكلمات المذكرة والكلمات المؤنثة التي (ليست من أصل لفظها).
- أن يكتب الحروف المنطوقة بشكلها الصحيح.
- أن يفرق بين الحروف المتقاربة في الشكل، لفظا وكتابة.

ثانيا: اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية المقيسة من خلال المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة للمستوى الثاني.

وقد قسم الباحث هذا الاختبار إلى ثلاثة أقسام على النحو التالي:

أ. اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة.

ويقيس هذا الاختبار إضافة إلى الهدف العام الجوانب العامة.

الجوانب العامة:

- نمو حصيلة المتعلم اللغوية من مفردات ومعان جديدة مقارنة بالمستوى الأول.
- يتعود الاستقلال في القراءة والتركيز الذهني ودقة الانتباه.
- ينطق بشكل صحيح و أداء سليم مفردات المادة المقروءة.
- يتقن المتعلم كتابة المفردات والتراكيب والجمل بكفاية واضحة ومنظمة مراعيا قواعد الكتابة.
- يقرأ مادة لغوية مشكولة وأخرى غير مشكولة.

كما يقيس الاختبار الأهداف الجزئية التي وضعت لكل فقرة من فقرات الاختبار؛ إذ تقيس كل فقرة من فقرات الاختبار مهارة من مهارات القراءة والكتابة في ضـوء الجوانـب العامـة السابقة.

الأهداف الجزئية لفقرات الاختبار:

- أن يتعرف المتعلم مفردات المادة المقروءة تعرفا دقيقا.
- أن يميز المتعلم بين المفردات المتقاربة في الشكل.
- أن يحدد المتعلم معاني المفردات والتراكيب في المادة المقروءة.
- أن يحدد المتعلم معاني الجمل.
- أن يحدد المتعلم الفكرة العامة للمادة المقروءة.
- أن يحدد المتعلم الأفكار الجزئية المشتملة عليها المادة المقروءة.
- أن يستخرج المتعلم من المادة المقروءة مفرد وجمع المفردات.
- أن يستنتج بعض ما تتضمنه المادة المقروءة من معان بين السطور.
- أن يعيد المتعلم ترتيب وكتابة المفردات المبعثرة بحيث يكون جملة ذات معنى.
- أن يميز المتعلم بين الجملة الفعلية والجملة الإسمية.
- أن يحدد المتعلم الكلمة المناسبة ويضعها في مكانها المناسب من الجملة مكونا جملة ذات معنى.
- أن يحدد المتعلم المترادف والمتضاد من المفردات.

- أن يتمكن من كتابة جملٍ تامة المعنى في حدود معجمه اللغوي.
- أن يتمكن من كتابة المفردات والجمل المطلوبة كتابة سليمة مراعيا الشكل من حيث موقع كل حرف من السطر، والكتابة باستقامة، والفصل بين المفـردات بمـسافات مناسبة، وكذلك التناسب بين الحروف من حيث الحجم والمساحة.
- أن يتمكن من كتابة (التاء المربوطة) في نهاية المفردات.
- أن يعبر كتابة عن صور تعبيراً صحيحاً في حدود معجمه اللغوي.

ب. <u>اختبار الاستماع</u>

ويقيس هذا الاختبار إضافة إلى الهدف العام، الجوانب العامة والأهداف الجزئية لكل فقرة من فقرات الاختبار. وفيما يلي توضيح ذلك.

الجوانب العامة:

- التعرف إلى مفردات اللغة والتمييز بينها استماعا.
- القدرة على فهم ما يستمع إليه في حدود ما تعلم.
- تحديد المعنى العام للنص الذي يستمع إليه.
- التمكن من استرجاع الأفكار والمعاني للجمل والمفردات، التي استمع إليها.

الأهداف الجزئية لفقرات الاختبار:

- أن يميز المتعلم بين أصوات اللغة العربية، ولا سيما الأصوات المتجاورة.
- أن يحدد المتعلم المعنى العام والمعنى التفصيلي للجمل التي يستمع إليها.
- أن يسترجع المتعلم بعض العبارات الأساسية في النص المسموع.
- أن يتهجى المتعلم الكلمة التي استمع إليها تهجئةً سليما.
- أن يسترجع المتعلم أول جملة استمع إليها.
- أن يحدد المتعلم الجملة التي لم ترد في النص المسموع.
- أن يحدد المتعلم الجمل والمفردات التي مثلت الأفكار الرئيسة والفرعية.
- أن يحدد المتعلم الضمائر في النص المسموع ويحدد الاسم الذي يعود إليه الضمير.

جـ. اختبار المحادثة:

يقيس هذا الاختبار إضافة إلى الهدف العام أيضا، الجوانب العامة والأهداف الجزئية لكـل فقرة من فقرات الاختبار، وفيما يلي توضح ذلك:

الجوانب العامة:

- يحسن استخدام المفردات ودلالاتها بما يتناسب والأفكار التي يود التعبير عنها، كذلك الموقف الذي يتم فيه الاتصال اللغوي.
- يكون قادرا على التواصل مع غيره والتعبير عن أفكاره في حدود ما تعلم.
- يعبر بسهولة ويسر عن مواقف حرة خارج حجرة الدراسة.
- يتمكن من الطلاقة في الكلام بما يناسب مستواه.
- ينطلق في حديثة سؤالا وجوابا دون تلعثم.

الأهداف الجزئية لفقرات الاختبار:

- أن يميز المتعلم نطقا بين الأصوات المتقاربة والمتشابهة في اللغة العربية.
- أن يوظف المتعلم معنى المفردات التي تعلمها في حديث متصل في سياقات متنوعة.
- أن يحسن المتعلم استخدام عبارات المجاملة والتحية والوداع استخداما سـليما فـي ضوء فهمه للثقافة العربية.
- أن يتمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.
- أن يحدد المتعلم موقف المتحدث إزاء قضية ما.
- أن يستخدم المتعلم التذكير والتأنيث استخداما سليما.
- يؤدي المعنى المقصود بعبارة موجزة واضحة.

طريقة تصحيح الاختبار:

تم تحديد درجة الاختبارات في ضوء عدد الأسئلة. وقد احتوى اختبـار اللغـة العربيـة للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة في المـستوى

الأول على عشرة أسئلة تم تخصيص عشر علامات لكل سؤال. وبذلك يكـون أقـصى درجـة يحصل عليها المتعلم هي (١٠٠) درجة.

أما طريقة التصحيح فقد تم اعداد إجابة نموذجية كانت بمثابة مفتاح التصحيح، وقد تمـت مقارنة إجابات المتعلمين بالاعتماد على الإجابة النموذجية المعدة لهذا الغرض. وقـام الباحـث بتصحيح كل سؤال على حدة (منفردا) لكل متعلم من المتعلمين، وبعد ذلك تـم رصـد العلامـة الكلية في كشف خاص بذلك، وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الأول.

وفيما يتعلق باختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية المقيسة من خلال المهارات (الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة) للمستوى الثاني.

فقد جاء اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة مـن خـلال مهارتي القراءة والكتابة مكونا من عشرة أسئلة، وخصص لكل سؤال عشر علامات، وبذلك فإن أقصى درجة يحصل عليها المتعلم هي (١٠٠) درجة.

أما طريقة التصحيح، فقد تم اعداد إجابة نموذجية أيضا كانت بمثابة مفتاح التصحيح، وتم تصحيح إجابات المتعلمين بالاعتماد على الإجابة النموذجية المعدة لهذا الغرض، وقد تم تصحيح كل سؤال على حدة (منفردا) لكل متعلم من المتعلمين، ورصدت العلامة الكلية للمتعلمـين فـي كشف خاص بذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة للمستوى الثاني.

وفيما يتعلق باختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغويـة والمقيـسة مـن خلال مهارة الاستماع للمستوى الثاني، فقد جاء الاختبار على شكل نص يستمع إليه المتعلمـون من خلال شريط (CD) معد لهذا الغرض، وبعد الانتهاء من سماع النص يطلب من المتعلمـين الإجابة عن أسئلة تتعلق بالنص متسلسلة من (١-١٠) يلي كل سؤال ثلاثة خيارات، واحد منهـا صحيح، حيث تُعطى (خمس درجات) للطالب لدى اختياره البديل الصحيح، وبذلك فإن الدرجـة القصوى للاختبار هي (٥٠) درجة.

وقد تم إعداد النص المسموع بما يتناسب ومستوى المتعلمين، وحرص علـى أن تكـون جميع المفردات اللغوية التي يتضمنها النص قد مرت على المتعلمين سواء من خلال النـصوص أو من خلال التدريبات والأنشطة لهذه النصوص الواردة في الكتاب التعليمي المعتمد في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -الجامعة الأردنية.

وتم تصحيح الاختبار بإعداد مفتاح التصحيح الذي يحتوي على البديل الصحيح من بين البدائل المرتبطة بالسؤال، وتم تخصيص (خمس درجات) لكل بديل صحيح يختاره المتعلم –كما تقدم شرحه- بعد ذلك تم رصد العلامة الكلية على الاختبار للمتعلم.

أما اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارة المحادثة للمستوى الثاني. فقد جاء الاختبار على شكل الاختيار من متعدد بحيث يتكون من عشرة أسئلة، وكل سؤال له ثلاثة خيارات، واحد منها صحيح، ويتضمن كل سؤال عبارة قصيرة تصف موقفا معينا. وهذه المواقف كثيرا ما يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية سواء في أوقات التعلم أو أوقات العمل أو في الحياة العامة ويتطلب الاختبار من المتعلمين اختيار (المفردة أو المفردات) المناسبة للموقف الاتصالي، والمتمثلة في البديل الصحيح.

وتم تصحيح الاختبار بإعداد مفتاح التصحيح الذي يحتوي على البديل الصحيح لكل سؤال من الأسئلة وتم تخصيص (خمس درجات) لكل بديل صحيح يختاره المتعلم، وبذلك فإن أقصى درجة يحصل عليها المتعلم هي (٥٠) درجة وبعد ذلك تم رصد العلامة الكلية على الاختبار.ويبين الملحق رقم (٤) الإجابات النموذجية للاختبارات جميعها.

تعليمات الاختبارات:

تم تحديد تعليمات الاختبارات من خلال بيان هدف الاختبار للمتعلمين، كما قام الباحث بشرح طريقة الإجابة عن الاختبار ونظام توزيع العلامات على كل اختبار، وذلك من خلال شرح مثال توضيحي للمتعلمين في كل اختبار، الملحق (٢).

صدق الأدوات:

وللتحقق من صدق اختبار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية، للمستوى الأول والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة، واختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية للمستوى الثاني والمقيسة من خلال المهارات: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة، تم عرض جميع الاختبارات على لجنة من المحكمين، تتكون من هيئة تدريسية في الجامعات الأردنية، تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتخصص مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وهيئة تدريسية من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية. ويبين الملحق رقم (١) أسماء المحكمين وتخصصاتهم.

وتم التحقق من صدق الاختبارات بعرضها بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين التي تقيس أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرهـا، وقـد طلـب الباحث إلى لجنة المحكمين تحكيم الاختبارات في ضوء المعايير التالية:

- ملاءمة الاختبارات لأهداف الدراسة.
- وضوح صياغة فقرات الاختبارات لغويا.
- ملاءمة نص الاستماع لمستويات المتعلمين ولأهداف الدراسة.
- اقتراح أي تعديل على الاختبارات أو على فقرات الاختبارات يجدونها ضرورية.

وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين وأرائهم، تم الأخذ بجميـع الملاحظـات وذلـك بتعديل عدد من فقرات الاختبارات، بحذف بعض الفقرات، وزيادة بعض البدائل لبعض الفقرات، وتصويب عدد من الأخطاء اللغوية، وإعادة النظر بترجمة بعض المفردات والتأكد مـن صـحة الترجمة للبعض الأخر. وبعد التعديل خرجت الاختبارات بصورتها النهائيـة للمـستويين الأول والثاني، والملحق رقم (٣) يبين الاختبارات بصورتها النهائية.

وفي ضوء ما تقدم تكون لدى الباحث مجموعة من الملاحظات اقترحها المحكمون، منها:

- إمكانية دمج اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغويـة للمـستوى الأول والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة في اختبار واحد. كـذلك اختبـار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية للمستوى الثاني والمقيـسة مـن خلال مهارتي القراءة والكتابة وجعلها في اختبار واحد، ذلك لتنوع الفقرات ما بـين ملء الفراغ بالكلمة المناسبة، والتوصيل بخط، والتعبير الكتابي، بحيث تقيس ما هو مطلوب.
- ضرورة فصل اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية للمـستوى الثاني والمقيسة من خلال مهارتي الاستماع والمحادثة عن بعضهما.
- حذف بعض الفقرات التي يشوبها الخلل التي تحتمل أكثر من إجابة.
- ضرورة وضع عنوان لنص الاستماع للمستوى الثاني.

ثبات الأدوات:

١. اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية للمستوى الأول والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة.

للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل (كرونباخ ألفا) للاختبار بشكل كلي من خـلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد كان معامل الثبات لفقرات اختبـار القـراءة (٠,٨٧٣)، أمـا معامل الثبات لفقرات اختبار الكتابة فقد كان (٠,٨٥٤)، وتعتبر هذه القيم مناسبة لثبات الاختبار.

وقد تم إجراء التطبيق على عينة استطلاعية بهدف استخراج الثبات للاختبار، إضافة إلى التعرف على مدى فهم الطلبة للاختبار قبل تطبيقه على العينة الرئيسة، وقد بلـغ عـدد العينـة للمستوى الأول (١٧) متعلما من مركز اللغات الحديث/ اللويبدة .

وقد تم تحديد العلامة المحكية للاختبار، واعتبار الدرجة (٥٠%) هي درجة النجاح فـي الاختبار.

٢. اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية للمستوى الثاني والمقيسة من خلال المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة.

للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل (كرونباخ ألفا) للاختبار بشكل كلي من خـلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد كان معامل الثبات لفقرات اختبـار القـراءة (٠,٨٥٤). أمـا معامل الثبات لفقرات اختبار الكتابة فقد كان (٠,٨٢١) وتعتبر هذه القيم مقبولة ومناسبة لثبـات الاختبار.

وقد تم إجراء التطبيق على عينة استطلاعية بهدف استخراج ثبات الاختبار، إضافة إلـى التعرف على مدى فهم الطلبة للاختبار قبل تطبيقه على أفراد العينة الرئيسية، وقد بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية للمستوى الثاني (١٤) متعلما من مركز اللغات الحديث/ اللويبدة.

وقد تم تحديد العلامة المحكية للاختبار واعتبار درجـة (٥٠%) هـي درجـة النجـاح للاختبار.

وصف البرنامج التعليمي:

قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي للمستويين الأول والثاني، حيث يهدف البرنامج التعليمي في المستوى الأول إلى التدريب على استخدام اللغة الوسيطة (الانجليزية) كإستراتيجية لتـدريس مفردات اللغة العربية، وذلك من خلال مهارتي القراءة والكتابة. ويهدف البرنامج في المـستوى

الثاني إلى التدريب على استخدام اللغة الوسيطة كإستراتيجية لتدريس مفردات اللغـة العربيـة، وذلك من خلال مهارات: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة.

ونظرا لظروف المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها /الجامعـة الأردنيـة- باعتماد كتاب تعليمي، وهو العربية للناطقين بغيرها للمستوى الأول، وكتاب العربيـة للنـاطقين بغيرها في المستوى الثاني، وتماشيا مع خطط معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها الزمنية فـي تنفيذ المادة التعليمية من هذا الكتاب، ونظرا لطول المدة الزمنية لتنفيذ هذا البرنامج، تم اعتمـاد الكتابين التعليميين المعتمدين في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الجامعـة الأردنية- للمستويين الأول والثاني في تطبيق إجراءات البرامج، وتم اختيار الدروس والوحدات التعليمية من هذين الكتابين في المستويين، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تأثر البرنامج التعليمـي الذي تم إعداده لا من الناحية العلمية ولا من الناحية العملية، بهذه الظروف مع اقتنـاع الباحـث بإمكانية تطبيق إستراتيجية اللغة الوسيطة، على مختلف الدروس والوحدات التعليمية ومختلـف المستويات وفي كل المهارات، شريطة إتباع الخطوات والإجراءات الضرورية لذلك.

أ. وصف البرنامج التعليمي للمستوى الأول:

١. الهدف العام من البرنامج التعليمي:

يهدف البرنامج التعليمي إلى تدريس مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام اللغة الوسيطة.

٢. الهدف الخاص من البرنامج التعليمي:

يهدف البرنامج التعليمي إلى إكساب المتعلمين غيـر النـاطقين بالعربيـة حـصيلة مفرداتية مناسبة، والتمكن من توظيفها في مهارتي القراءة والكتابة.

مكونات البرنامج التعليمي في المستوى الأول:

يتكون البرنامج التعليمي في المستوى الأول من ثمانية دروس موزعة علـى (٢٠) لقـاء تعليمياً، تتراوح مدة كل درس بين لقاء أو لقاءين، ويحتوي كل لقاء على درس واحد مع إمكانية أن يمتد زمن الدرس إلى أكثر من لقاء، وفي كل لقاء يتم تحديد الهدف العام والهـدف الخـاص إضافة إلى عنوان الدرس.

كما يحتوي البرنامج التعليمي على إجراءات تعليمية مختلفة تتمثل في: دور المعلـم ودور الطالب، وتسير الإجراءات التعليمية وفق خطوات متسلسلة متتالية يعمل المعلم والطلبـة علـى تنفيذها.

ب. وصف البرنامج التعليمي للمستوى الثاني:

١. الهدف العام من البرنامج التعليمي:

يهدف البرنامج التعليمي إلى تدريس مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة.

٢. الهدف الخاص من البرنامج التعليمي:

يهدف البرنامج إلى إكساب المتعلمين غير الناطقين بالعربية حصيلة من المفـردات المناسبة، والتمكن من توظيفها في المهارات اللغوية الأربع: الاسـتماع، المحادثـة، القراءة، الكتابة.

مكونات البرنامج التعليمي في المستوى الثاني:

يتكون البرنامج التعليمي في المستوى الثاني من ستة دروس موزعـة علـى (٢٧) لقـاء تعليمياً، مدة كل درس تتراوح بين لقاء أو لقاءين ويحتوي كل لقاء على درس واحد، وقد يمتـد زمن الدرس إلى أكثر من لقاء، وفي كل لقاء يتم تحديد الهدف العام، والهدف الخاص، إضـافة إلى عنوان الدرس.

كما يحتوي كل لقاء على إجراءات تعليمية متمثلة في: دور المعلم ودور الطالب، وتـسير الإجراءات التعليمية وفق خطوات متسلسلة متتالية يعمل المعلم والمتعلم على تنفيذها.

صدق البرامج التعليمية:

وبهدف التحقق من مدى ملاءمة البرامج التعليمية، ومدى ملاءمة الإجراءات التعليمية، قام الباحث بعرض البرامج التعليمية على مجموعة من المحكمين في الجامعات الأردنية مـن كليـة العلوم التربوية (تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) و(تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية) وهيئة تدريسية من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية- ويبين الملحق رقم (١) أسماء المحكمين ورتبهم العلمية.

وتم التحقق من صدق البرامج التعليمية بعرضها بـصورتها الأوليـة علـى لجنـة مـن المحكمين التي تبين إجراءات استخدام اللغة الوسيطة من خلال تطبيقها علـى مجموعـة مـن الدروس والوحدات التعليمية في المستويين الأول والثاني.

وقد طلب – الباحث- من لجنة المحكمين تحكيم البرامج وفق المعايير التالية:

- ملاءمة الجلسات التعليمية لأهداف الدراسة.
- مدى ملاءمة الهدف العام والخاص لموضوع الجلسة التعليمية في المـستويين الأول والثاني.
- مدى ملاءمة الإجراءات التعليمية.
- مدى ملاءمة الدروس والوحدات التعليمية التي تتضمنها البرامج التعليمية.
- وضوح صياغة الإجراءات لغويا.
- اقتراح أي تعديلات على البرامج التعليمية يرونها مناسبة وضرورية للبرامج.

وقد قدم المحكمون بعض الاقتراحات والتوجيهات بعد تحكيمهم البرنامج التعليمي وتتمثـل في ما يلي:

- الابتعاد عن اللغة الوسيطة مع بعض المفردات في بعض اللقاءات.
- تقليل عدد المفردات التي تستخدم معها لغة وسيطة في المستوى الثاني فـي بعـض اللقاءات.
- تعديل بعض الإجراءات في بعض المواضع.
- تصويب بعض الإجراءات لغويا.
- تعديل زمن بعض اللقاءات التعليمية ليتم تنفيذها بوقت كاف.

وقد تم الأخذ بجميع ملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم، وصولاً بالبرامج التعليمية إلـى صورتها النهائية، ويبين الملحق رقم (٥) البرنامج التعليمي والدروس التي تـم اختيارهـا مـن الكتاب التعليمي المعتمد للمستوى الأول. ويبين الملحق رقم (٦) البرنامج التعليمـي والوحـدات التعليمية التي تم اختيارها من الكتاب التعليمي لتطبيق إجراءات البرنامج للمستوى الثاني.

وقام الباحث بعرض جلسة واحدة أثناء الدراسة الاستطلاعية بهدف التحقق مـن ملاءمـة الجلسة التدريبية للمتعلمين ولم يخرج الباحث بملاحظات أثناء تقديمه للجلسة التعليمية، باسـتثناء بعض الأسئلة العامة حول طبيعة الدرس أو بعض المفردات المرتبطة به.

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم تحديد أفراد عينة الدراسة وعددهم (٦١) متعلما قام الباحث بالتنسيق مع معلمي شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الجامعة الأردنية- من أجل تطبيق الاختبار القبلي وتطبيق البرامج التعليمية والاختبار البعدي على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد اختيارهما عشوائياً ولكلا المستويين الأول والثاني وفيما يلي توضيح ذلك.

- تم تطبيق الاختبار القبلي للغة العربية للناطقين بغيرها للمستوى الأول في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- وفي الوقت ذاته تم تطبيق الاختبار القبلي للغة العربية للناطقين بغيرها للمستوى الثاني في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارات الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة، على المجموعتين التجريبية والضابطة.

بعد ذلك تم توضيح إجراءات التطبيق للبرامج التعليمية لكل معلم من معلمي العربية للناطقين بغيرها، والاستماع إلى استفساراتهم والإجابة عنها. وتم تطبيق حصة عملية أمام المعلمين يوضح فيها كيفية تعليم المتعلمين باستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة، وتم تطبيق الحصة على مجموعة من المتعلمين الذين سيطبق عليهم البرامج التعليمي.

- تم متابعة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تطبيقهم للبرامج التعليمية، ولخطوات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة وإعطائهم تغذية راجعة عن كيفية أدائهم.
- تابع المعلمون إجراءات التطبيق للبرامج التعليمية المعدة للمستويين الأول والثاني بنفس الطريقة والأسلوب حتى الانتهاء من جلسات البرامج التعليمية جميعها.
- استغرقت مدة التعليم (٤) أسابيع حيث تراوح عدد الجلسات التعليمية اللازمة لإنهاء البرنامج التعليمي للمستوى الأول (٢٤) لقاء تعليميا بواقع (٦) جلسات أسبوعيا، مدة الجلسة الواحدة (٥٠) دقيقة، وبالمثل تراوحت عدد الجلسات التعليمية اللازمة لإنهاء البرنامج التعليمي للمستوى الثاني (٣٣) لقاء تعليميا بواقع (٨) جلسات أسبوعيا مدة الجلسة الواحدة (٥٠) دقيقة.

- بعد الانتهاء من عملية التطبيق. طبق المقياس البعدي للمستويين الأول والثاني على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم استخراج الدرجات على المقاييس (الاختبارات) البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة ولكلا المستويين الأول والثاني.

تصميم الدراسة:

تصميم الدراسة الحالية هو تصميم تجريبي اعتمد على الاختيار العشوائي لأفراد عينة الدراسة وتوزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية لمعرفة أثر المتغير المستقل (إستراتجية اللغة الوسيطة) على المتغير التابع (مفردات اللغة العربية) والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة في المستوى الأول والمهارات: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة في المستوى الثاني.

وهكذا فإن تصميم البحث الذي تم استخدامه في هذه الدراسة هو تصميم تجريبي (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) مع اختبار قبلي واختبار بعدي كما هو مبين أدناه.

التجريبية	O	X	O	R
الضابطة	O		O	R

المعالجة الإحصائية:

لفحص فرضيات الدراسة، تم استخدام المعالجات الاحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (t-test).

٢- تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

وللتحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة)، تم استخدام المعالجات الاحصائية التالية :

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (t-test).

٢- اختبار " ت" للعينات المستقلة.

الفصل الرابع

نتائــج الدراســة

ثانياً : فحص فرضيات الدراسة

١- نتائج الفرضية الأولى التي تنص:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بـين المجمـوعتين التجريبية والضابطة في مهارة القراءة للمستوى الأول تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

لفحص الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، والجدولان رقم (٦) و(٧) يبينان ذلك.

الجدول رقم ٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في القراءة للمستوى الأول

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة	٤٣,٦٦	٤,٣٣	٣١,٨٠	٥,٥٧

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٣,٦٦). بينما بلغ هذا المتوسط بالنسبة للمجموعة الضابطة (٣١,٨٠).

وللتعرف على دلالة الفروق بين أداء المجموعتين التجريبيـة والـضابطة علـى مهـارة القراءة، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفرق بين متوسط المجموعتين على مهارة القراءة بعد أخذ الفروق في الأداء على الاختبار القبلي بعين الاعتبار والجدول (٧) يبـين ذلك .

الجدول رقم ٧. تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفرق بين متوسط أداء المجموعتين على الاختبار البعدي لاختبار التحصيل في القراءة للمستوى الأول

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٤١٩,٦١٨	١	٤١٩,٦١٨	٤٠,٧٣٧	٠,٠٠٠
المجموعة	٣٧٤,٧٦٨	١	٣٧٤,٧٦٨	٣٦,٣٨٣	*٠,٠٠٠
الخطأ	٢٧٨,١١٦	٢٧	١٠,٣٠١		
الكلي	٧٢٣,٨٦٧	٢٩			

* دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتضح من الجدول (٧) أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس كان له أثر ذو دلالة إحصائية على كل من مهارة القراءة ، فقد كانت قيمة ف لمهارة القراءة (٣٦,٣٨٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أن اللغة الوسيطة قد أثرت على أداء أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكده الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء أفراد العينة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، التي هي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٣,٦٦)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة(٣١,٨٠) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول (٦) .

٢- نتائج الفرضية الثانية التي تنص:

لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكتابة للمستوى الأول تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

لفحص الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، والجدولان رقم (٨) و(٩) يبينان ذلك.

الجدول رقم ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في الكتابة للمستوى الأول

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكتابة	٢٩,٤٧	٥,٩٣٩	٢٤,٧٩	٥,٢٩

يبين الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٢٩,٤٧) وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٢٤,٧٩)، وللتعرف على دلالة الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة الكتابة ، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

الجدول رقم ٩. تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفرق بين متوسط أداء المجموعتين على اختبار التحصيل في الكتابة للمستوى الأول (القياس البعدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٣٣٤,٨٥٥	١	٢٢٤,٨٥٥	١٦,٤٠٠	٠,٠٠٠
المجموعة	١٣٤,٩٦٠	١	١٣٤,٩٦٠	٦,٦١٠	٠,٤٢١
الخطأ	٥٥١,٢٧٨	٢٧	٢٠,٤١٨		
الكلي	٩٢٦,٩٦٧	٢٩			

* دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (٩) أن استخدام اللغة الوسيطة في الكتابة لم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية ، فقد كانت قيمة ف لمهارة الكتابة (٦,٦١٠) وهي غير دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) .

٣- نتائج الفرضية الثالثة التي تنص:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة القراءة للمستوى الثاني تعزى الى استخدام اللغة الوسيطة.

لفحص الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، والجدولان رقم (١٠) و(١١) يبينان ذلك.

الجدول رقم ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في القراءة للمستوى الثاني

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة	٤٥,٦٧	٣,٣٣	٣٣,٢٣	٤,٦٩

يبين الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٤٥,٦٧) وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٣٣,٢٣)، وللتعرف على دلالة الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة القراءة ، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

الجدول رقم ١١. تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في القراءة للمستوى الأول (القياس البعدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١٤٥,١٣٧	١	١٤٥,١٣٧	١٢,٢٧٩	٠,٠٠٢
المجموعة	٥٣٠,٥٥٨	١	٥٣٠,٥٥٨	٤٤,٨٨٨	٠,٠٠٠*
الخطأ	٣١٩,١٣٠	٢٧	١١,٨٢٠	٣١٩,١٣٠	
الكلي	٨٧٤,٩٦٧	٢٩			

* دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتضح من الجدول (١١) أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس كان له أثر ذو دلالة إحصائية على كل من مهارة القراءة، فقد كانت قيمة ف لمهارة القراءة (٤٤,٨٨٨) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ وهذا يعني أن اللغة الوسيطة قد أثرت على أداء أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكده الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء أفراد العينة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، التي هي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٥,٦٧)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (٣٣,٢٣) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول (١٠) .

٤- **نتائج الفرضية الرابعة التي تنص:**

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكتابة للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

لفحص الفرضية الرابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، والجدولان رقم (١٢) و(١٣) يبينان ذلك.

الجدول رقم ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في الكتابة للمستوى الثاني

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكتابة	٣٤,٠٤	٢,٨١	٢٧,٠	٣,٥٢

يبين الجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٣٤,٠٤) وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٢٧,٠)، وللتعرف على دلالة الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة الكتابة، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (١٣) يبين ذلك.

الجدول رقم ١٣. تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في الكتابة للمستوى الثاني (القياس البعدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٧,٨٣٦	١	٧,٨٣٦	٦,٧٦٤	*٠,٠٠٠
المجموعة	٧٧,٥٩٣	١	٧٧,٥٩٣	٧,٥٦١	٠,٣٩١
الخطأ	٢٧٧,٠٩٧	٢٧	١٠,٢٦٣		
الكلي	٣٥٥,٤٦٧	٢٩			

* دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول (١٣) أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس لم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية على من مهارة الكتابة ، فقد كانت قيمة ف لمهارة القراءة (٧,٥٦١) وهي غير دلالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أن اللغة الوسيطة لم تؤثر على أداء أفراد المجموعة التجريبية.

٥- نتائج الفرضية الخامسة التي تنص:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستماع للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

لفحص الفرضية الخامسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، والجدولان رقم (١٤) و(١٥) يبينان ذلك.

الجدول رقم ١٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستماع للمستوى الثاني

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستماع	٤٨,٠٧	٢,٨١	٣٨,٥٣	٣,٠٩

يبين الجدول رقم (١٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٤٨,٠٧) وان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٣٨,٥٣)، وللتعرف على دلالة الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة الاستماع، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (١٥) يبين ذلك.

الجدول رقم ١٥. تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستماع للمستوى الثاني (القياس البعدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٠,٣١٦	١	٠,٣١٦	٠,٠٣٥	٠,٨٥٣
المجموعة	٢٥,٠١٥	١	٢٥,٠١٥	٢,٧٦٤	*٠,٠٠٠
الخطأ	٢٤٤,٣٥١	٢٧	٩,٠٥٠		
الكلي	٢٩٢,٨٠٠	٢٩			

* دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتضح من الجدول (١٥) أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس كان له أثر ذو دلالة إحصائية على كل من مهارة الاستماع، فقد كانت قيمة ف (٢,٧٦٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) وهذا يعني أن اللغة الوسيطة قد أثرت على أداء أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكده الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء أفراد العينة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، التي هي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٨,٠٧)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (٣٨,٥٣) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول (١٤) .

٦- نتائج الفرضية السادسة التي تنص:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بـين المجمـوعتين التجريبية والضابطة في مهارة المحادثة للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

لفحص الفرضية السادسة تم استخراج المتوسـطات الحـسابية والانحرافـات المعياريـة واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، والجدولان رقم (١٦) و(١٧) يبينان ذلك.

الجدول رقم ١٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المحادثة للمستوى الثاني

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحادثة	٤٦,٠٧	٥,٧٠	٣٠,٢٧	٦,٣٨٦

يبين الجدول رقم (١٦) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٤٦,٠٧) وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٣٠,٢٧)، وللتعرف على دلالة الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة المحادثة، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (١٧) يبين ذلك.

الجدول رقم ١٧. تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المحادثة للمستوى الثاني (القياس البعدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٣٥,٦٧١	١	٣٥,٦٧١	٠,٩٧٣	٠,٣٣٣
المجموعة	٦٠١,٣٥٧	١	٦٠١,٣٥٧	١٦,٣٩٧	*٠,٠٠٠
الخطأ	٩٩٠,١٩٥	٢٧	٣٦,٦٧٤		
الكلي	١٧٤٦,١٦٧	٢٩			

* دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس كان له أثر ذو دلالة إحصائية على كل من مهارة المحادثة، فقد كانت قيمة ف (١٦,٣٩٧) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أن اللغة الوسيطة قد أثرت على أداء أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكده الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء أفراد العينة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، التي هي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٦,٠٧)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (٣٠,٢٧) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول (١٦) .

نتائج تحليل فرضيات الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بأثر اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها من خلال مهارتي القراءة والكتابة للمستوى الأول.

١- يوجد أثر للغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها مـن خـلال مهارة القراءة.

٢- لا يوجد أثر للغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها من خـلال مهارة الكتابة .

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها من خلال المهارات: القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع للمستوى الثاني:

١- يوجد أثر للغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها مـن خـلال مهارة القراءة .

٢- لا يوجد أثر للغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها من خـلال مهارة الكتابة.

٣- يوجد أثر للغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها مـن خـلال مهارة المحادثة.

٤- يوجد أثر للغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها مـن خـلال مهارة الاستماع.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة النتائج المترتبة على التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة ، وهي على النحو التالي :

١- **نتائج الفرضية الأولى التي تنص:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة القراءة للمستوى الأول تعزى الى استخدام اللغة الوسيطة.

بينت نتائج هذه الفرضية أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس كان له أثر ذو دلالة إحصائية في مهارة القراءة ، فقد كانت قيمة ف لمهارة القراءة (٣٦,٣٨٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) وهذا يعني أن اللغة الوسيطة قد أثرت على أداء أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ.

إن وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة يعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة بعني أن استخدام اللغة الوسيطة في تدريس مهارة القراءة للمستوى الأول له أثر في إكساب الطلبة لهذه المهارة، وبالرجوع إلى الأدب النظري عموماً يتضح بأن اللغة الوسيطة تقع محل خلاف في استخدامها أثناء تدريس مفردات اللغة العربية ومهارتها المختلفة، فقد اتجه فريق إلى عدم جدوى وفائدة استخدام اللغة الوسيطة، في حين افترضت الدراسة الحالية بجدوى استخدام اللغة الوسيطة في تدريس مفردات اللغة العربية، وقد دعم هذا الافتراض نتائج التحليل الإحصائي المعتمدة في هذه الدراسة. وبشكل عام يمكن القول إن استخدام اللغة الوسيطة في تدريس مهارة القراءة للمستوى الأول قد بات ضرورياً ، خاصة أن الطلبة قي هذا المستوى ليس في جعبتهم مفردات كافية من اللغة العربية تسعفهم في فهم الجمل المكتوبة، وهنا يأتى دور اللغة الوسيطة في تقريب بعض الكلمات الموجودة في الجملة المقروئة واعطاء معنى واضح لها، فدور معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يكون من خلال وضع اللغة الوسيطة تحت الطلب، ففي حال عدم قدرة الطالب على فهم بعض مفرادات الجملة أو النص المطلوب قراءته يستخدم اللغة الوسيطة من خلال اعطاء أقرب معنى ممكن للكلمة غير المفهومة بالنسبة للطالب، وفي حال فهم الطالب لمفردات الجملة أو النص المطلوب قراءته فلا حاجة لاستخدام اللغة

الوسيطة، وتختلف نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة العيدان والدويش (١٩٩٧)، في حين لم تتفق هذه النتيجة مع أي دراسة سابقة امكن الحصول عليها في هذه الدراسة.

٢- **نتائج الفرضية الثانية التي تنص:** لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكتابة للمستوى الأول تعزى الى استخدام اللغة الوسيطة.

بينت نتائج هذه الفرضية أن استخدام اللغة الوسيطة في الكتابة لم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية ، فقد كانت قيمة ف لمهارة الكتابة (٦,٦١٠) وهي غير دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

إن عدم وجود أثر لاستخدام اللغة الوسيطة في الكتابة لطلبة المستوى الأول تعتبر نتيجة طبيعية؛ إذ ان مهارة الكتابة تتطلب امتلاك الطلبة المتعلمين للعربية معرفة بكيفية رسم أحرف اللغة العربية، وكيفية التمييز بينها خاصة الأحرف المتشابه (ح،خ،ج)، وهذه المعرفة تبنى من خلال الممارسة المستمرة لكتابة أحرف اللغة العربية، إضافة إلى ذلك فان استخدام اللغة الوسيطة في هذا الموقف لن يجدي نفعاً خاصة إن اللغات الاجنبية قد تخلو تماماً من أي حرف باللغة العربية (حرف الضاد)، وبافتراض أن مدرس اللغة العربية حاول أن ينقل صوت الحرف أو الكلمة الى الطالب فهو لن يفلح في رسم كيفية مخرج الحرف من الجهاز الصوتي، ويمكن أن تُدعم هذه النتيجة بخبرة الباحث أثناء تدريسه للغة العربية لغير الناطقين بها، حيث كانت الاستجابات ضعيفة أثناء محاولته استخدام اللغة الوسيطة في رسم الحروف أو الكلمات العربية لطلبة المستوى الأول ، إضافة إلى وجود بعض الأخطاء أثناء نطق الكلمات، ومما لا يمكن التغاضي عنه في تدريس العربية لغير الناطقين بها أن هناك ارتباط وثيق بين الكتابة والنطق السليم للحرف العربي، فإذا كان نطق الحرف العربي صحيحاً وسليماً كانت الكتابة صحيحة وسليمة. لذا فالكتابة تندرج تحت البعد المعرفي، وهي بهذا تحتاج إلى تدريب الطالب بشكل مستمر. وقد يأخذ التدريب أشكالاً مختلفة منها التدريب أثناء الحصة الدراسية أو التدريب من خلال الواجبات البيتية ، ولا توجد دراسات سابقة تختلف أو تتفق مع نتيجة هذا السؤال في حدود علم الباحث.

٣- **نتائج الفرضية الثالثة التي تنص:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة القراءة للمستوى الثاني تعزى الى استخدام اللغة الوسيطة.

بينت نتائج هذه الفرضية أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مهارة القراءة، فقد كانت قيمة ف لمهارة القراءة (٤٤,٨٨٨) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) وهذا يعني أن اللغة الوسيطة قد أثرت على أداء أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ.

وتتسق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة الفرضية الأولى بأن استخدام اللغة الوسيطة له أثر ذو دلالة إحصائية في إكساب الطلبة لمهارة القراءة لدى طلبة المستوى الثاني.

إن هذه النتيجة تؤكد مدى فاعلية استخدام اللغة الوسيطة في إكساب وتعليم الطلبة مهارة القراءة، ويعتبر المستوى الثاني من القراءة لكتاب تعليم اللغة لغير الناطقين بها متقدماً مقارنة بالمستوى الأول، وقد اتضحت فاعلية استخدام اللغة الوسيطة في هذا المستوى كذلك، إذ إن الطالب الذي انتقل إلى المستوى الثاني مازال بحاجة إلى استخدام اللغة الوسيطة معه حتى يستطيع استيعاب النص المقروء، ولم تتفق هذه النتيجة مع أي دراسة سابقة أمكن حصرها في هذا الموضوع.

٤- **نتائج الفرضية الرابعة التي تنص:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكتابة للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

بينت نتائج هذه الفرضية أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس لم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية على مهارة الكتابة ، فقد كانت قيمة ف لمهارة القراءة (٧,٥٦١) وهي غير دلالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

تأتي هذه النتيجة متفقة مع نتيجة الفرضية الثانية، واستناداً إلى النتائج يمكن القول إن مهارة الكتابة لها خصوصية أثناء تعليم الطلبة للغة العربية، حيث يحتاج الطالب لإتقان الكتابة التدرب بشكل مستمر على إعاة كتابة بعض الكلمات والأحرف، ولتحقيق هذا الهدف يأتي دور المعلم ليحث الطلبة ويدفعهم من أجل إعادة كتابة الأحرف والكلمات أكثر من مرة، ولعل دور اللغة الوسيطة هنا يكاد يكون معدوماً لأن اللغة الوسيطة ببساطة هي استخدام المعلم لغة أخرى

غير العربية من أجل توضيح وإيصال معنى كلمة معينة وليس من أجل تعليمه كيفية كتابة كلمات أو أحرف معينة.

٥- **نتائج الفرضية الخامسة التي تنص:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستماع للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

بينت نتائج هذه الفرضية أن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس كان له أثر ذو دلالة إحصائية لمهارة الاستماع، فقد كانت قيمة ف (٢,٧٦٤) وهي ذات دلالة إحصائية.

إن وجود أثر للغة الوسيطة على مهارة الاستماع يمكن أن يفسر على أساس أن المتعلم الذي يسمع بعض الكلمات في اللغة العربية يمكنه أن يربط ما بين الكلمة ومعناها في سياق الحديث عن موضوع معين، وبهذا فإنه يكون قادراً على محاكمة النصوص المسموعة، وفهم محتواها من خلال استخدام المدرس للغة الوسيطة وتقديم بعض الكلمات أثناء الاستماع لها أو اعطاء معناها باللغة الانجليزية إذا كانت هي اللغة الوسيطة المعتمدة لديه.

إضافة إلى أن تمكن الطالب واتقانه مفردات اللغة العربية خاصة القراءة سيؤثر بشكل مباشر على مهارة الاستماع لديه، إذ إن من يستطيع أن يقرأ مفردات العربية يستطيع الاستماع إليها بشكل جيد وفهم معنى الكلام في سياق الموقف، وتتفق نتيجة هذه الفرضية عموماً مع دراسة (kahlish, 1991)، في حين لم تتفق نتيجة هذه الفرضية مع أي دراسة سابقة أمكن جمعها في حدود هذه الرسالة.

٦- **نتائج الفرضية السادسة التي تنص:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة المحادثة للمستوى الثاني تعزى إلى استخدام اللغة الوسيطة.

بينت نتائج هذه الفرضية بأن استخدام اللغة الوسيطة في التدريس كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مهارة المحادثة، فقد كانت قيمة ف (١٦,٣٩٧) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أن اللغة الوسيطة قد أثرت على أداء أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ.

تأتي هذه النتيجة مكملة لنتيجة الفرضية السابقة، إذ إن مهارتي الاستماع والمحادثة مرتبطان معاً بشكل كبير، ومن يتقن مهارة الاستماع يتقن مهارة المحادثة بشكل كبير،

فالمتعلمون غير الناطقين بالعربية عندما يتقنون مهارة الاستماع للغير سيكونون قادرين على إجراء المحادثة مع الآخرين بشكل فعال وجيد، وتتفق هذه النتيجة عموماً مع دراسة العدوان (٢٠٠٥)، في حين لم يجد الباحث دراسات مخالفة لنتيجة الفرضية الحالية في حدود علمه.

التـوصيـ ـ ـات

استنادا إلى النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية وما أحاط بها من ظروف، توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات التدريس مقوما من مقومات العملية التعليمية التعلمية عند تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومراعاة الدقة عند اختيارها.
- ضرورة التخطيط الجاد والمتقن للمحتوى التعليمي عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ضرورة اصدار مرشد المعلم للكتب التعليمية المعتمدة في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية، الكتاب الأول والكتاب الثاني؛ لتسهيل مهمة المعلم.
- العمل على تطبيق إستراتيجية اللغة الوسيطة عند تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في المهارات: القراءة في المستوى الأول والاستماع والمحادثة والقراءة في المستوى الثاني، شريطة التخطيط المحكم واتخاذ الإجراءات اللازمة عند استخدامها.
- العمل على تطبيق البرنامج التعليمي المرفق مع هذه الدراسة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الاهتمام بمهارتي الاستماع والمحادثة وتضمين المحتوى التعليمي أنشطة وتدريبات مكثفة ولا سيما في المراحل الأولى من التعلم.
- ضرورة إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر اللغة الوسيطة على تدريس المفردات العربية من خلال مهارتي الاستماع والمحادثة في المستوى الأول.
- ضرورة إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر اللغة الوسيطة على تدريس المفردات العربية في المستويات المتقدمة.

- ضرورة النظر على نحوٍ جاد إلى أهداف ودوافع غير الناطقين بالعربية وخلفياتهم اللغوية قبل البدء بعملية التعليم.
- ضرورة إعداد معاجم ثنائية اللغة وأحادية اللغة خاصة بالمفردات الوظيفية والشائعة في اللغة العربية، بالاعتماد على قوائم المفردات الشائعة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تحقيق ذلك.

المصـــادر والمراجـــع

أولا: المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم.

- ابن هشام، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسـف (ت٧٦١هـ ـ)، **شـذور الـذهب**، (ص١٥)، (تحقيق محمد السعدي فرهود وآخرون)، دار الكتاب المصري، القاهرة.
- أبو بكر، يوسف الخليفة (١٩٩٠)، **مكانة اللغة العربية في لغات إفريقيا وثقافاتها، قضايا اللغة العربية المعاصرة**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- أنيس، إبراهيم وآخرون (١٩٨٧)، **المعجم الوسيط**، الجـزء الأول، (ط٢)، بيـروت: دار الأمواج.
- أولمان، ستيفن (١٩٦٢)، **دور الكلمة في اللغة**، ترجمة كمال بشر، (ط١)، مصر: مكتبـة الشباب.
- براون، دوجلاس (١٩٩٤)، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، ترجمة العميد والشمري، السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- التل، عاتكة أحمد (١٩٨٩)، **تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غيـر الناطقين بها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- جاس، سوزان وسلينكر، لاري (٢٠٠٣)، **تعلم اللغة الثانية**، ترجمة محمـد الـشرقاوي، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- جمقمقي، جودت (١٩٨٠)، المراكز الثقافية والتعليمية – إنشاؤها وتطورهـا والتنـسيق بينها، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغيـر النـاطقين بهـا**، (ج٣) الرياض: عمادة شؤون المكتبات.
- حبيب، منى وشعبان، قاسم (١٩٨٣)، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائيـة فـي البلاد العربية**، (ط١)، بيروت: دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة.
- حسنين، صلاح الدين وآخرون (١٤١٥هـ)، **الأخطاء الـشائعة لـدى طـلاب المعهـد وتحليلهـا**، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الريـاض، السعودية.

- الحطيبات، عبد الرحمن (١٩٩٧)، **المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريوس**، رسالة ماجستير غير منشورة، مؤتة، الأردن.

- الحمداني، موفق وقاسم، عون الشريف (١٩٦٩)، **كتب المطالعة في المدارس الأولية في السودان**، ط٤، جامعة الخرطوم: دار الطباعة – قسم التأليف والنشر.

- الحيلة، محمد محمود(٢٠٠٢)، **مهارات التدريس الصفي**، (ط١)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- خاطر، محمود وآخرون (١٩٨٦)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، (ط٣)، القاهرة.

- خالدية، سليم (١٩٩٩)، المفردات: نوعيتها واختيارها وخصائصها وطرق عرضها في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية، **وقائع الندوة السنوية الثالثة لمعهد العلوم الإسلامية والعربية في أمريكا**، معهد العلوم الإسلامية والعربية في أمريكا.

- خرما، نايف وحجاج، علي (١٩٨٨)، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- خلاصة مقابلات (٢٠٠٨)، **خلاصة مقابلات أجراها الباحث مع معلمي المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية** يومي الثلاثاء والأربعاء بتاريخ ٤، ٢٠٠٨/٣/٥م.

- الخولي، محمد علي (١٩٩٣)، **مدخل إلى علم اللغة**، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠)، **أساليب تدريس اللغة العربية**، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

- الراجحي، عبده (١٩٩٢)، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة**، مصر: دار المعرفة الجامعية.

- رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (١٩٩٠)، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، وصف وتحليل**، ترجمة محمود صيني وآخرون، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

- رسلان، مصطفى (١٩٨٥)، **وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الرشيد، محمد الأحمد (١٩٨٥)، كلمة لا بد منها، **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغيـر الناطقين بها**، (ج٢)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الرضي الاستراباذي، نجم الدين محمد بن الحسن (٦٨٦هـ)، **شرح الرضي على الكافية ابن الحاجب**، (ط٢)، ص١٩، (تحقيق يوسف حسن عمر)، جامعة قار يونس، بنغازي.
- الزمخشري، أبو القاسم جاد الله محمود بن عمر (ت٥٣٨هـ)، **المفصل في علم العربية**، (ط١)، ص٣٢، (تحقيق فخر صالح قدارة)، عمان: دار عمار.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣)، **التدريس نماذجه ومهاراته**، (ط١)، القـاهرة: عـالم الكتب.
- سفيان، محمد عادل وصيني، محمود إسماعيل (١٩٨٢)، **القراءة الميسرة سلـسلة فـي القراءة العربية لغير الناطقين بها**، (ج٢)، جامعة الملك سعود، الرياض: عمادة شـؤون المكتبات.
- سليم، وفاء خالد (١٩٨٩)، **الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بهـا**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية للأجانب، دمشق، سوريا.
- سمك، محمد صالح (١٩٨٦)، **فن التدريس للتربيـة اللغويـة وانطباعاتهـا المـسلكية وأنماطها العملية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، محمود أحمد (١٩٩٨)، **اللسانيات وتعليم اللغة**، سوسة: دار المعارف.
- الشيخ، الحافظ عبد الرحيم (٢٠٠٦)، **مبادئ تعليم اللغة العربية لغيـر النـاطقين بهـا، تطلعات / نماذج / تطبيقات**، عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- صنكور، محمد (١٩٨٢)، **أهداف تعليم اللغة العربيـة للنـاطقين بغيرهـا**، مجلـة آداب المستنصرية، العدد السادس، العراق: مطبعة الأدب البغدادية.
- صيني، محمود (١٩٨٥)، دراسة في طرق تعلم اللغات الأجنبية، **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (ج٢)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- صيني، محمود وآخرون (١٩٨٥)، **مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، تطبيقات علمية، (ط٢)، مكتب التربية لدول الخليج.

- طعيمة، رشدي (١٩٨٩)، **تعليم العربية لغير الناطقين بها – مناهجه وأساليبه**، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ايسيسكو.

- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢)، **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**، الدورة التدريبية لمعلمي التعليم العام حول أساليب تدريس اللغة العربية ومناهجها وتقنياتها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- طعيمة، رشدي أحمد والشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦)، **تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**، (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي.

- طعيمة، رشدي والناقة، محمود (٢٠٠٦)، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ايسيسكو.

- عبد التواب، عبد الإله (١٩٩٦)، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الاندونيسية، **بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الاندونيسية، الواقع والمستقبل**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية: الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة.

- عبد الحليم، أحمد (١٩٨٥)، البحث التربوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (ج٣)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- عبد الخالق، غسان (١٩٩٧)، **وقائع حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، منشورات جامعة فيلادلفيا، عمان: الشروق للدعاية والإعلان والتسويق.

- عبد الله، عبد الحميد والغالي، ناصر(١٩٩١)، **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**، الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع.

- عبد الله، عمر الصديق (٢٠٠٨)، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق – الأساليب – الوسائل**، (ط١)، مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

- عبد، داود عطية (١٩٧٩)، **المفردات الشائعة في اللغة العربية**، جامعة الرياض: معهد اللغة العربية.

- العيدان، عبد الرحمن (١٩٩٣)، **دراسة ميدانية لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الانجليزية بالمدارس المتوسطة السعودية**، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، العدد ٢، السعودية.

- العدوان، حياة (٢٠٠٥)، **فاعلية طريقتي الترجمة والمباشرة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- العصيلي، عبد العزيز (١٤١٥هـ)، **الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.

- علاونة، بيان مفلح (١٩٩٨)، **تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

- العيدان، عبد الرحمن والدرويش، راشد (١٩٩٧)، **استراتيجيات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية**، مجلة أم القرى، العدد السادس عشر، السعودية.

- العيساوي، رهيف ناصر (١٩٩٤)، **بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

- القماطي، محمد منصف (١٩٩٢)، بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب / دراسة تحليلية، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها / قضايا وتجارب**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- مبارك، محمد (١٩٨١)، **فقه اللغة وخصائص العربية**، (ط٧)، القاهرة: دار الفكر.

- مجاور، محمد صلاح (١٩٧٦)، **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**، أسسه وتطبيقاته، (ط٢)، الكويت: دار القلم.

- مدكور، علي أحمد (١٩٨٥)، **تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات الايسيسكو، مطبعة المعارف الجديدة، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.

- المشعل، عبد العزيز سليمان (١٤١٨هـ)، **دراسة مفـردات الجـزء الأول مـن كتـاب (القراءة الميسرة) المقدم بمعهد اللغة العربية للمبتدئين من الناطقين باللغـات الأخـرى ومدى ملائمتها للمواقف القرائية.**

www.arabic.org.sa/rsael.php?action=show25sid=38

- مصطفى، حسن (١٩٩٧)، **أولويات في تعليم اللغة العربية لغير النـاطقين بهـا**، مجلـة التربية، العدد الثاني والعشرون بعد المائة.

- معتوق، أحمد (١٩٧٨)، **علاقة اللغة الأم بعملية تعلم اللغة الأجنبية**، رسالة المعلم، مجلة تربوية ثقافية، العدد الأول، السنة الحادية والعشرون.

- الموسى، نهاد (١٩٩٧)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مشروع ائـتلاف الكـائن والممكن، **وقائع حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية للنـاطقين بغيرها**،تحرير غسان عبد الخالق، عمان: الشروق للدعاية والإعلان والتسويق.

- الهاشمي، هند (١٩٩٩)، **المفردات اللغوية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتقويم مفردات كتاب القراءة المقرر في ضوئها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة السلطان قابوس، عمان.

- هامرلي، هكتر (١٩٩٤)، **النظرة التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية**، ترجمـة راشد بن عبد الرحمن الدويش، جامعة الملك سعود، السعودية: فهرسة مكتبة الملك فهـد الوطنية.

- الواسطي، سلمان (١٩٨٥)، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، **وقائع نـدوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (ج٢)، الرياض: مكتب التربيـة العربـي لـدول الخليج.

- الفوزان، عبد الرحمن (٢٠٠٧)،**اعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.**

http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/langue-arabe/p18.htm#-ftnref1

- عبد الرحمن، حسام (٢٠٠٣)، مذكرة في طرق تدريس اللغة العربية. قازان.

http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/langue-arabe/p18.htm#-ftnref1

- البوشيخي، عز الدين (٢٠٠٣)، تعليم اللغة العربية من منظور وظيفي

http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/langue-arabe/p18.htm#-ftnref1

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Daffa, Muhammad (1996), Direct Method and its Place in the Teaching of Foreign Language Today, **Journal of King Abdulaziz University** – Educational Sciences, Volume 9.
- Freeman, Larsen (1986), **Techniques and Principles in Language Teaching**, New York: Oxford University Press.
- Khalich, Salim A. (1991), **American Phonological and Arabic Visual Processes in World Recognition by American Learners of Arabic as a Foreign Language**, Paper Presented at Annual Meeting of the National Conference on Reading.
- Lado, Robert (1966), **Linguistics Across Cultures**, Eighth Edition, the United State: the University of Michigan Press.
- Rammony, Rajee (1978), **Statistical Study of Errors Made by American Students in Written Arabic**, University of Michigan Press.
- Rivers, W. and Tempertley, M. (1978), **The Practical Guide to the Training of English as a Second or Foreign Language**, New York: Oxford University Press.
- Shiyab, S. and Abdullateef, M. (2001), Translation and Foreign Language Teaching, **Journal of King Saudi University**, Lang & Transl, Volume 13.

الملاحق

الملحق رقم (١)

أسماء أعضاء لجنة تحكيم فقرات الاختبار والبرنامج

التعليمـ ـي وتخصصاتهم

أسماء أعضاء لجنة تحكيم فقرات الاختبار والبرنامج التعليمي وتخصصاتهم

الاسم	التخصص	الوظيفة
الدكتور أمين الكخن	مناهج وطـرق تـدريس اللغة العربية	أستاذ في قسم المناهج والتدريس / الجامعة الأردنية
الدكتور راتب عاشور	مناهج وطـرق تـدريس اللغة العربية	دكتور في قسم المناهج والتدريس / جامعة اليرموك
الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	مناهج وطـرق تـدريس اللغة العربية	أستاذ في قسم المناهج والتدريس / جامعة عمان العربية المفتوحة للدراسات العليا
الدكتور حمزة العمري	مناهج وطـرق تـدريس اللغة الإنجليزية	دكتور في قسم المناهج والتدريس / الجامعة الأردنية
الدكتورة ليلى سعد الدين	أدب مقـــارن فـــي اللغة العربية	دكتور في المعهد الـدولي لتعلـيم اللغة العربية للنـاطقين بغيرهـا / الجامعة الأردنية
الأستاذ عطا الله الحجايا	أدب حـــــــديث	مدرس في المعهد الـدولي لتعلـيم اللغة العربية للنـاطقين بغيرهـا / الجامعة الأردنية

الملحق رقم (٢)

تعليمـــــات الاختبـــــار

تعليمــــــــات الاختبــــــــار

أعزائي متعلمي اللغة العربية:

أهلاً وسهلاً بكم في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربيـة للنـاطقين بغيرهـا / الجامعة الأردنية. يهدف هذا الاختبار إلى قياس أثر في استخدام اللغة الوسيطة على تدريس المفردات العربية لذا نتمنى منكم اتباع الآتي:

١. يرجى استخدام قلم الرصاص بدلا من قلم الحبر حتى يتسنى لك تعـديل الإجابة بسهولة.
٢. املأ البيانات المطلوبة في أعلى صفحة الاختبار قبل الشروع بالإجابة.
٣. لا تتحدث إلى الآخرين أثناء الإجابة، حتى لا تـشوش علـى زملائـك، وحاول التعرف إلى الإجابة وحدك.
٤. لا تضيع وقتا طويلا في التفكير في الإجابة، وانتقل إلى السؤال التالي.
٥. عند حدوث أي خلل في جهاز التسجيل أبلغني مباشرة.
٦. الزمن اللازم والكافي للاختبار حدد بدقة وهو ساعتان.
٧. هذا الاختبار ليس له علاقة بنجاحك أو رسوبك في دراستك للغة العربية في المعهد.

الملحق رقم (٣)

نمـــــاذج الاختبـــــارات

اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة

المستوى الأول

الاسم:......................... **العلامة المستحقة:**

التاريخ:........................ **العلامة النهائية:**

الزمن:...................

السؤال الأول:

املأ الفراغ بالفعل المناسب فيما يلي: (١٠علامات)

- .... ليث السيارةَ. [يأكل، يركب، يزرع]
- المزارع .... شجرة الزيتون. [يزرع، يجلس، يشرب]
- .... الطالب المعلم. [ذهب، خرج، سأل]
- _ .... أحمد عصفوراً. [لعب، رسم، جلس]

السؤال الثاني:

اقرأ الكلمات التالية وضع الشّدة في المكان المناسب: (١٠علامات)

سبورة شقة سيارة مسجل

السؤال الثالث:

ما مؤنث الأسماء التالية : (١٠علامات)

طالب ....

بائع ....

مسافر ....

معلم ....

السؤال الرابع:

استخدم اسم الإشارة (هذا، هذه) مع الأسماء التالية: (١٠علامات)

١ .... رجلٌ

٢ .... طبيبةٌ

٣ .... امرأةٌ

٤ .... مفتاح

السؤال الخامس:

اجمع الكلمات التالية جمعاً مناسباً. (١٠علامات)

مذيع ....

طبيبة ....

حداد ....

مهندسة ....

<u>السؤال السادس:</u>

أكمل كما في النموذج: (١٠علامات)

يكْتُب	كَتَب	اكْتُب
....	طَبخَتْ	....
....	....	اْجلِس

<u>السؤال السابع:</u>

أعد ترتيب الكلمات التالية لتكون جملة مفيدة: (١٠علامات)

أحْمد _ معطفاً - يلبس

محمد - الكتاب - يقرأُ

الولد - الماء - شَرب

قلماً - اشترى - الطالب

السؤال الثامن:

صل بين مذكر الكلمة في العمود الأول ومؤنثها في العمود الثاني: (١٠علامات)

ولد	**دجاجة**
ديك	**امرأة**
رجل	**فرس**
حصان	**بنت**

السؤال التاسع:

اقرأ الكلمات التالية بعد أن تضيف إليها (أل) ثم ضعها في مكانها من الجدول: (١٠علامات)

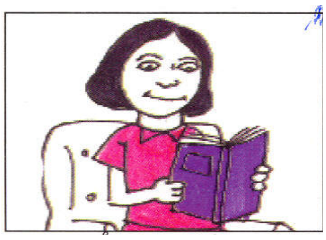
شارع قريةٌ بيتٌ نار جبلٌ

ولد طائرة فندقٌ رأس سماء

(أل) القمرية	**(أل) الشمسية**

السؤال العاشر:

اكتب الفعل الذي تعبر عنه كل صورة من الصورة التالية: (١٠علامات)



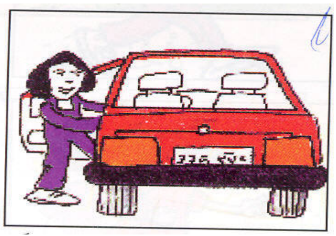
....



....



....



....

اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة

المستوى الثاني

الاسم:......................... **العلامة النهائيـة:**

التاريخ:....................... **العلامة المستحقة:**

الزمـــــــن:............

السؤال الأول : اقرأ النص التالي ثم أجب عما يليه: (١٠علامات)

زار جيمس صديقه خالداً الذي يسكن في مدينة جرش الأثرية، التي تقع شـمال مدينـة عمان ، وعند وصوله إلى المدينة ، اصطحب خالد صديقه جيمس بجولـة فـي آثـار المدينـة الرائعة، فشاهدا الساحة والمدرجات الرومانية ، وسارا في شارع الأعمـدة ، والـتقط جـيمس الصور التذكارية لمواقع المدينة الجميلة، ثم ذهبا إلى سوق جرش القديم ، واشتريا الخبز العربي الشهي ، وبعد ذلك دعا خالد صديقه جيمس إلى بيته لتناول المنسف والقهـوة العربيـة ، وفـي المساء رافق خالد صديقه جيمس إلى محطة الحافلات واستقل جيمس الحافلة إلى عمان بعـد أن ودع صديقه خالداً وشكره على حسن استقباله.

أ- أين ذهب جيمس ؟

ب- أين تقع مدينة جرش ؟

ج- ماذا فعل جيمس في مدينة جرش ؟

د- متى عاد جيمس إلى عمان ؟

ه- استخرج من النص مفرد الكلمات التالية :

الساحات ....

الأسواق ....

استخرج من النص جمع المفردتين التاليتين :

مدرج ....

حافلة ....

- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

١) تقع جرش في :

أ- وسط عمان

ب- شمال عمان

ج- جنوب عمان

٢) شرب جيمس عند صديقه خالد :

أ- القهوة العربية

ب- العصير

ج- الماء

٣) استقل جيمس في طريق العودة إلى عمان :

أ- طائرة

ب- سيارة

ج- حافلة

٤) اشترى جيمس وخالد من سوق جرش القديم :

أ- الملابس

ب- الخبز العربي الشهي

ج- المنسف

السؤال الثاني :صل الكلمة في العمود الأول بعكسها في العمود الثاني : (١٠علامات)

اشترى	حديث
ودع	باع
قديم	استقبل
مساء	رجع
ذهب	صباح

السؤال الثالث: أعد ترتيب الكلمات لكل سطر لتؤلّف جملةً مفيدة : (١٠علامات)

١- محمد - اللغات - مركز - العربية - في - يدرس - اللغة .

....

٢- الطلاب - ركب - القارب - المعلمة - و - الزجاجي .

....

٣- لذيذة - في - و - الأردن - أكلة - مشهورة - المقلوبة .

....

٤- عيادة - إلى - الطالب - ليدخل - هويته - الطلبة - يحتاج .

....

السؤال الرابع: املأ الفراغ باختيار الكلمة المناسبة : (١٠علامات)

(جنوب ، استعرتُ ، البنك ، الطعام ،َ بعْد)

١. .... العلاج ستشعر بتحسن
٢. طلب محمد إلى ميشيل إعداد ....
٣. صرف حسين الحوالة من ....
٤. .... أمس كتاباً يتحدث عن تاريخ الجزائر
٥. تقع مدينة العقبة في .... الأردن

السؤال الخامس: صل كل كلمة بمعناها في العمود الثاني : (١٠علامات)

تناول	**الدواء**
تجول	**رأى**
العلاج	**أخذ**
شاهد	**حفظ**
أودع	**مشى**

السؤال السادس: اجمع الكلمات التالية جمعاً مناسباً : (١٠علامات)

بنك	....
كتاب	....
حقيبة	....
جريدة	....
لغة	....

السؤال السابع : ما مفرد الكلمات الآتية : (١٠علامات)

دقائق	**............**
تجار	**............**
أعمدة	**............**
قوارب	**............**
شواطئ	**............**

السؤال الثامن : اختر شكل التاء المناسبة في المفردات التالية : (١٠علامات)

١. شرب جون القهو....... عربية (ة ، ـة)

٢. أعطى الطبيب المريض حقن........ (ة ، ـة)

٣. أكل الولد البرتقال .... (ة ، ـة)

٤. تسوق جون في المنطقة الحر...... (ة ، ـة)

السؤال التاسع : استخدم المفردات التالية في جمل مفيدة : (١٠علامات)

عيادة: ....

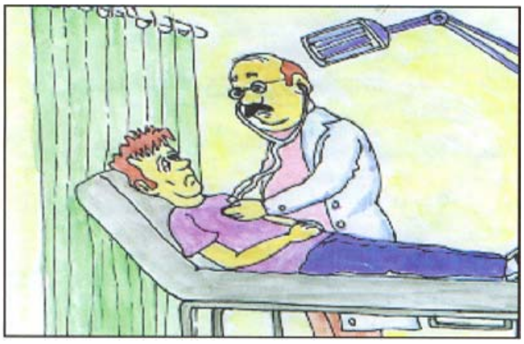
استعار: ....

مكتبة: ....

جنوب: ....

السؤال العاشر: عبر عما تشاهده في الصور التالية : (١٠علامات)





....

....

....

....

....

....


سكن طلاب
تكسي
الأردن


المعلبات

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارة الاستماع

المستوى الثاني

الاسم:.......................... **العلامة المستحقة:**.........

التاريخ:......................... **العلامة النهائية: ٥٠ علامة**

الزمن:...................

استمع إلى النص التالي ثم أجب عما يليه :

جوليا طالبة من ألمانيا جاءت إلى الأردن قبل ثلاثة أشهر لتدرس اللغة العربية في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية ، وهي في المستوى الأول، وتحتاج جوليا إلى اللغة العربية لأنها ستعمل في الشرق الأوسط، وهي تسكن في شقة مفروشة في جبل الحسين، بيتها بعيد عن الجامعة فهي تركب الحافلة كل يوم للذهاب إلى الجامعة.

السؤال الأول: تدرس جوليا اللغة العربية في المستوى: (٥ علامات)

أ- الثاني.

ب- الثالث.

ج- الأول.

السؤال الثاني :وصلت جوليا إلى الأردن قبل: (٥ علامات)

أ- شهر.

ب- شهرين.

ج- ثلاثة أشهر.

السؤال الثالث: تسكن جوليا في جبل : (٥ علامات)

أ- الحسين.

ب- عمان.

ج- التاج.

السؤال الرابع: تأتي جوليا إلى الجامعة: (٥ علامات)

أ- مشياً على الأقدام.

ب- بالحافلة.

ج- بسيارة الأجرة.

السؤال الخامس: الجملة التي استمعت إليها هي : (٥ علامات)

أ- تحتاج إلى اللغة العربية.

ب- تحتاج من اللغة العربية.

ج- تحتاج في اللغة العربية.

السؤال السادس: معنى كلمة مفروشة: (٥ علامات)

أ- فارغة

ب- فيها أثاث

ج- مؤجرة

السؤال السابع: الهجاء الصحيح لكلمة الشرق: (٥ علامات)

أ- (ا، ل، ش، ر، ق)

ب- (ا، ل، ش، ش، ر، ق)

ج- (ا، ش، ش، ر، ق)

السؤال الثامن: الضمير في "هي تسكن في شقة" يعود على: (٥ علامات)

أ- جوليا

ب- الجامعة الأردنية

ج- اللغة العربية

السؤال التاسع: الجملة التي لم ترد في النص الذي استمعت إليه هي: (٥ علامات)

أ- جاءت إلى الأردن

ب- تركب الحافلة كل يوم

ج- ذهبت مع صديقها رضوان

السؤال العاشر: أول جملة استمعت إليها: (٥ علامات)

أ- جاءت إلى الأردن

ب- تدرس اللغة العربية

ج- جوليا طالبة من ألمانيا

اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية المقيسة من خلال مهارة المحادثة

المستوى الثاني

الاسم:.......................... **العلامة المستحقة:**

التاريخ:........................ **العلامة النهائية:** **٥٠ علامة**

الزمن:....................

السؤال الأول: المعلم يسأل والطالب: (٥ علامات)

أ- تجيب.

ب- يجيب.

ج- نجيب.

السؤال الثاني :عند انتهاء اللقاء مع شخص ما تقول: (٥ علامات)

أ- مرحبا.

ب- كيف حالك.

ج- مع السلامة.

السؤال الثالث: "سلامتك" تقول هذه العبارة عند : (٥ علامات)

أ- المرض.

ب- النجاح.

ج- السفر.

السؤال الرابع: ماذا ستفعل بعد العودة من مركز اللغات: (٥ علامات)

سوف .... إلى البيت.

أ- تذهب.

ب- يذهب.

ج- أذهب.

السؤال الخامس: أين يجلس زملاؤك: (٥ علامات)

زملائي .... داخل غرفة الصف.

أ- يجلسان.

ب- يجلسون.

ج- تجلسين.

السؤال السادس: "شكراً جزيلا" نقول هذه العبارة عند: (٥ علامات)

أ- النجاح.

ب- العيد.

ج- تقديم خدمة.

السؤال السابع: عندما يقال لك "لطفا أعطني هويتك" تقول: (٥ علامات)

أ- تفضل.

ب- لو سمحت.

ج- شكراً.

السؤال الثامن: "عندما يعود صديق لك من السفر" تقول له: (٥ علامات)

أ- شكراً جزيلاً.

ب- حمداً لله على سلامتك.

ج- صحة وعافية.

السؤال التاسع: "عند استئجار بيت مفروش" لا بد من أن: (٥ علامات)

أ- توقع عقد إيجار.

ب- تشتري أثاثاً.

ج- يكون بعيدا عن جامعتي.

السؤال العاشر: "إذا ذهبت إلى مطعم شعبي لتناول الطعام" تختار : (٥ علامات)

أ- البيتزا.

ب- المنسف.

ج- الهمبرغر.

الملحق رقم (٤)

الإجابـات النموذجيـة للاختبـارات

الإجابـــات النموذجيـــة للاختبـــارات

اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة

المستوى الأول

الاسم:........................ **العلامة المستحقة:**

التاريخ:........................ **العلامة النهائية:**

الزمن:....................

السؤال الأول:

املأ الفراغ بالفعل المناسب فيما يلي: ١٠علامات

- .... ليثُ السيارةَ. [يأكل، يركب، يزرع]
- المزارع .... شجرة الزيتون. [يزرع، يجلس، يشرب]
- .... الطالب المعلم. [ذهب، خرج، سأل]
- .... أحمد عصفوراً. (لعب، رسم، جلس)

السؤال الثاني:

اقرأ الكلمات التالية وضع الشّدة في المكان المناسب: ١٠علامات

سبورة شقة سيارة مسجل

السؤال الثالث:

ما مؤنث الأسماء التالية : ١٠علامات

طالب ....

بائع ....

مسافر ....

معلم ....

السؤال الرابع:

استخدم اسم الإشارة (هذا، هذه) مع الأسماء التالية: ١٠علامات

١ .... رجلٌ

٢ .... طبيبةٌ

٣ .... امرأةٌ

٤ .... مفتاح

السؤال الخامس:

اجمع الكلمات التالية جمعاً مناسباً. ١٠علامات

مذيع ....

طبيبة ....

حداد ....

مهندسة ....

السؤال السادس:

أكمل كما في النموذج: ١٠علامات

يكْتُب	كَتَبَ	اكْتُب
....	طَبخَتْ	....
....	....	اْجلِس

السؤال السابع:

أعد ترتيب الكلمات التالية لتكون جملة مفيدة: ١٠علامات

أحْمد _ معطفاً - يلبس

محمد - الكتاب - يقرأُ

الولد - الماء - شَرب

قلماً - اشترى - الطالب

السؤال الثامن:

صل بين مذكر الكلمة في العمود الأول ومؤنثها في العمود الثاني: ١٠علامات

ولد	**دجاجة**
ديك	**امرأة**
رجل	**فرس**
حصان	**بنت**

السؤال التاسع:

اقرأ الكلمات التالية بعد أن تضيف إليها (أل) ثم ضعها في مكانها من الجدول: ١٠علامات

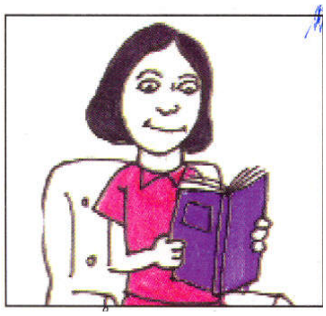
شارع قريةٌ بيتٌ نار جبلٌ

ولد طائرة فندقٌ رأس سماء

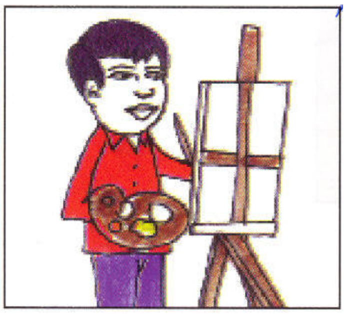
(أل) القمرية	(أل) الشمسية

السؤال العاشر:

اكتب الفعل الذي تعبر عنه كل صورة من الصورة التالية: ١٠علامات



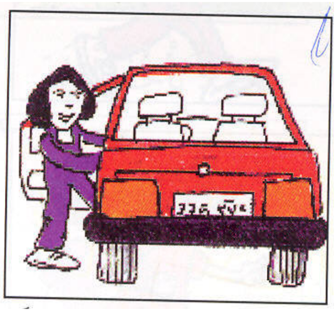
....



....



....



....

الإجابـــات النموذجيـــة للاختبـــارات

اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية والمقيسة من خلال مهارتي القراءة والكتابة

المستوى الثاني

الاسم:......................... **العلامة النهائيـة:**

التاريخ:....................... **العلامة المستحقة:**

الزمـــــــن:............

السؤال الأول : اقرأ النص التالي ثم اجب عما يليه: **١٠علامات**

زار جيمس صديقه خالد الذي يسكن في مدينة جرش الأثرية، التي تقع شـمال مدينـة عمان ، وعند وصوله إلى المدينة ، اصطحب خالد صديقه جيمس بجولـة فـي آثـار المدينـة الرائعة، فشاهدا الساحة والمدرجات الرومانية ، وسارا في شارع الأعمـدة ، والـتقط جـيمس الصور التذكارية لمواقع المدينة الجميلة، ثم ذهبا إلى سوق جرش القديم ، واشتريا الخبز العربي الشهي ، وبعد ذلك دعا خالد صديقه جيمس إلى بيته لتناول المنسف والقهـوة العربيـة ، وفـي المساء رافق خالد صديقه جيمس إلى محطة الحافلات واستقل جيمس الحافلة إلى عمان بعـد أن ودع صديقه خالداً وشكره على حسن استقباله.

أ- أين ذهب جيمس ؟

ب- أين تقع مدينة جرش ؟

ج- ماذا فعل جيمس في مدينة جرش ؟

د- متى عاد جيمس إلى عمان ؟

ه- استخرج من النص مفرد الكلمات التالية :

الساحات ....

الأسواق ....

- استخرج من النص جمع المفردات التالية :

مدرج ....

حافلة ....

- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

٥) تقع جرش في :

أ- وسط عمان

ب- شمال عمان

ج- جنوب عمان

٦) شرب جيمس عند صديقه خالد :

أ- القهوة العربية

ب- العصير

ج- الماء

٧) استقل جيمس في طريق العودة إلى عمان :

أ- طائرة

ب- سيارة

ج- حافلة

٨) اشترى جيمس وخالد من سوق جرش القديم :

أ- الملابس

ب- الخبز العربي الشهي

ج- المنسف

السؤال الثاني :صل الكلمة في العمود الأول بعكسها في العمود الثاني : ١٠علامات

اشترى	قديم
حديث	باع
ودع	استقبل
مساء	رجع
ذهب	صباح

السؤال الثالث: أعد ترتيب الكلمات لكل سطر لتؤلّف جملةً مفيدة : **١٠علامات**

٥- محمد - اللغات - مركز - العربية - في - يدرس - اللغة .

....

٦- الطلاب - ركب - القارب - المعلمة - و - الزجاجي .

....

٧- لذيذة - في - و - الأردن - أكلة - مشهورة - المقلوبة .

....

٨- عيادة - إلى - الطالب - ليدخل - هويته - الطلبة - يحتاج .

....

السؤال الرابع: املأ الفراغ باختيار الكلمة المناسبة : ١٠علامات

(جنوب ، إستعرتُ ، البنك ، الطعام ،َ بعْد)

٦. .... العلاج ستشعر بتحسن

٧. طلب محمد الى ميشيل اعداد ....

٨. صرف حسين الحوالة من ....

٩. .... أمس كتاباً يتحدث عن تاريخ الجزائر

١٠. تقع مدينة العقبة في .... الاردن

السؤال الخامس: صل كل كلمة بمعناها في العمود الثاني : ١٠علامات

تناول	الدواء
تجول	رأى
العلاج	أخذ
شاهد	حفظ
أودع	مشى

السؤال السادس: اجمع الكلمات التالية جمعاً مناسباً : ١٠علامات

بنك	....
كتاب	....
حقيبة	....
جريدة	....
لغة	....

<u>السؤال السابع : ما مفرد الكلمات الآتية :</u> **١٠علامات**

دقائق	**............**
تجّار	**............**
أعمدة	**............**
قوارب	**............**
شواطئ	**............**

<u>السؤال الثامن : اختر شكل التاء المناسبة في المفردات التالية :</u> **١٠علامات**

٥. شرب جون القهو....... عربية (ة ، ــة)

٦. أعطى الطبيب المريض حقن......... (ة ، ــة)

٧. أكل الولد البرتقالـ .... (ة ، ــة)

٨. تسوق جون في المنطقة الحر...... (ة ، ــة)

<u>السؤال التاسع : استخدم المفردات التالية في جمل مفيدة :</u> **١٠علامات**

عيادة: ....

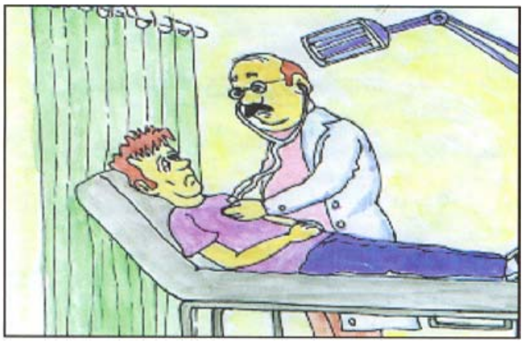
استعار: ....

مكتبة: ....

جنوب: ....

<u>السؤال العاشر: عبر عما تشاهده في الصور التالية</u> : **١٠علامات**





....

....

....

....

....

....


سكن طلاب
تكسي
الأردن


المعلبات

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

مفتاح الإجابة لاختبار الاستماع

الاسم:............................ العلامة المستحقة:................

المستوى:........................ العلامة النهائية:..٥٠علامة.......

ضع إشارة (X) على الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة :

-١	أ	ب	ج
-٢	أ	ب	ج
-٣	أ	ب	ج
-٤	أ	ب	ج
-٥	أ	ب	ج
-٦	أ	ب	ج
-٧	أ	ب	ج
-٨	أ	ب	ج
-٩	أ	ب	ج
-١٠	أ	ب	ج

مفتاح الإجابة لاختبار المحادثة

الاسم:............................ العلامة المستحقة:................

المستوى:........................ العلامة النهائية:..٥٠علامة..............

ضع اشارة (X) على الرمز الذي يمثل الاجابة الصحيحة :

-١	أ	ب	ج
-٢	أ	ب	ج
-٣	أ	ب	ج
-٤	أ	ب	ج
-٥	أ	ب	ج
-٦	أ	ب	ج
-٧	أ	ب	ج
-٨	أ	ب	ج
-٩	أ	ب	ج
-١٠	أ	ب	ج

الملحق رقم (٥)

البرنامج التعليمي للمستوى الأول

والدروس التي تم اختيارها من الكتاب التعليمي

"العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأول"

لتطبيق إجراءات البرنامج

البرنامـــج التعليمـــي للمستـــوى الأول و الـــدروس
التي تـــم اختيارها من الكتـــاب التعليمي لتطبيق إجراءات البرنامج التعليمي
استخدام اللغة الوسيطة كإستراتيجية لتدريس مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها

الهدف العام من البرنامج:

يهدف هذا البرنامج التعليمي إلى تدريس مفردات اللغة العربية للنـاطقين بغيرهـا باسـتخدام اللغـة الوسـيطة (الإنجليزية)* .

الهدف الخاص للبرنامج :

يهدف هذا البرنامج إلى إكساب المتعلمين غير الناطقين بالعربية حصيلة من المفردات اللغوية المناسبة ، والتمكن من توظيفها في مهارتي القراءة والكتابة .

وصف البرنامج:

يتكون هذا البرنامج من ثمانية دروس تم اختيارها من الكتاب التعليمي المعتمد في المعهد الدولي لتعلـيم اللغـة العربية للناطقين بغيرها / الجامعة الأردنية (العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأول) موزعة إلـى (٢٤) لقـاء تعليمياً وهي على النحو التالي:

اختبار قبلي	٢
اسم الدرس	**عدد الساعات التدريبية**
الشدة	٢
الأفعال	٣
أل التعريف	٢
المذكر والمؤنث	٣
المفرد والجمع	٣
أسماء الإشارة	٢
ضمائر الرفع المنفصلة	٣
ضمائر الملكية	٢
اختبار بعدي	٢
المجموع	٢٤ ساعة تدريبية

* تم اعتماد اللغة الإنجليزية لغة وسيطة في تدريس مفردات العربية؛ لأن أغلب الطلبة من الناطقين بغيرها يتحدثونها.

الدرس الأول

موضـــوع الـــدرس: الّـــــــــــــــــــــــــــــــــــــشّدة.

الهـــدف العـــام: تعـــــــــــــــــــرف الـــــــــــــــشدة.

الهـــدف الخـــاص: نطق المفردات العربيـة مـشددة وكيفيـة كتابتهـا.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

دور المعلّم	دور الطالب
١- يكتب المعلم العنوان على السبورة (الشدة)	١- ينظر الطلبة إلى ما كتبه المعلم على السبورة.
٢- يقرأ المعلم عنوان الدرس مركزاً على لفـظ الشدة.	٢- يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم للعنوان. يقرأ الطلبة العنوان.
٣- يكتب المعلم مفردات تحـوي الـشدة علـى السبورة مثل: سيارة/ سكّين/ معلّم/ بطّة.	٣- يقرأ الطلبة المفردات المكتوبة على السبورة.
٤- يقرأ المعلم المفردات المكتوبة مركزاً علـى لفظ الحرف المشدد. سـيّـارة/ سـكّـين / معـلّـم / بـطّـة.	٤- يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم المفردات. - يحاكي عدد من الطلبة قـراءة المعلـم للمفردات المكتوبة.
٥- يعرف المعلم (الشدة) بأنها تكرار الحـرف نفسه بحيث يكـون الأول سـاكناً والثـاني متحركاً. - يستخدم المعلم اللغة الوسـيطة لتوضـيح القاعدة.	٥- يناقش الطلبة المعلم فيما أُشكل عليهم من فهم القاعدة.
٦- يكاف المعلم الطلبة بوضـع دائـرة حـول الحرف المشدد في المفردات المكتوبة علـى السبورة.	٦- يضع الطلبة دائرة حول الحرف المشدد.
٧- يستخدم المعلم اللغة الوسيطة في توضيح ما يشكل على الطلبة من فهم لـبعض معـاني المفردات – خاصة - المفردات الجديدة: سيارة: Car دكّان: Shop	٧- يكتب الطلبة معاني المفردات التي أشـكلت عليهم باستخدام اللغة الوسيطة.

	سكّين: Knife بطّة: Duck		
-٨	يطلب المعلم إلى الطلبة إعطاء مفردات تشتمل على حرف مشدد.	-٨	يحاول الطلبة إعطاء مفردات تشتمل على حروف مشددة.
-٩	يصوب المعلم أخطاء الطلبة إن وجدت، مستخدماً اللغة الوسيطة إن استدعى الأمر ذلك.	-٩	يتنبه الطلبة إلى تعليقات المعلم حول المفردات المكتوبة من قبل بعض الطلبة.
-١٠	يقدم المعلم إلى الطلبة بطاقات تحتوي مفردات تضم حروفاً مشددة ومفردات غير مشددة. مثل: غسالة ستّة شقّة رسام سكّر هدية سهل جبل	-١٠	يختار الطلبة المفردات المشددة .
-١١	يكلف المعلم الطلبة بقراءة المفردات المعطاة.	-١١	يقرأ الطلبة المفردات المعطاة قراءة جهرية.
-١٢	يستخدم المعلم اللغة الوسيطة لتوضيح معنى بعض المفردات الجديدة على الطلبة. مثل: غسالة: Washing machine سكّر: Sugar شقّة: Flat هدية: Gift رسام: Painter سهل Flat area جبل:Mountain	-١٢	يكتب الطلبة معاني المفردات الجديدة باستخدام اللغة الوسيطة.
-١٣	يوجه المعلم الطلبة إلى حل التمارين المعطاة في الكتاب التعليمي ص٩٤ - قراءة الكلمات ووضع الشدة في المكان المناسب. - كتابة الحرف الناقص مشددا في الكلمات المعطاة.	-١٣	يحل الطلبة التمارين المعطاة: - يقرأ الطلبة الكلمات ويضعون الشدة في مكانها. - يكتب الطلبة الحرف الناقص مشددا ويقرأون الكلمات المعطاة في التمرين.
-١٤	يستخدم المعلم اللغة الوسيطة في توضيح بعض المفردات الواردة في التمارين التي قد تصعب على الطلبة مثل: شباك:Window بنّي:Brown	-١٤	يكتب الطلبة معاني المفردات الجديدة باستخدام اللغة الوسيطة.

الدرس الثاني

موضـــوع الـــدرس: الأفعـــــــــــال فـــــــــــي اللغـــــــــــة العربيـــــــــــة.

الهــــدف العــــام: تعــرف الأفعــال فــي اللغــة العربيــة مــن حيــث الــزمن.

الهــدف الخــاص: تعرف الطلبة أقسام الفعل في اللغة العربية (ماض، مضارع، أمر).

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

	دور المعلّم		دور الطالب
١-	يكتب المعلم عنوان الدرس على السبورة (الأفعال).	١-	يقرأ الطلبة عنوان الدرس.
٢-	يوضح المعلم معنى العنوان (الأفعال) باستخدام اللغة الوسيطة: الأفعال: (The verbs) .	٢-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم، ويدونون معنى كلمة الأفعال باستخدام اللغة الوسيطة (The verbs).
٣-	يبين المعلم للطلبة أن الأفعال في اللغة العربية تقسم إلى ثلاثة أقسام: الماضي. المضارع. الأمر.	٣-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المدرس، ويسألون عن معنى هذه الأفعال وما يقابلها باللغة الوسيطة بعد قراءتها.
٤-	يجيب المعلم الطلبة مستخدماً اللغة الوسيطة في توضيح معنى هذه الأفعال: الفعل الماضي: Past الفعل المضارع: Present فعل أمر: Imperative verb	٤-	يقرأ الطلبة ما يكتبه المعلم على السبورة ويدونون ذلك في دفاترهم.
٥-	يسأل المعلم عن معنى كل فعل باستخدام اللغة الوسيطة. مثل: ما معنى الفعل الماضي؟	٥-	يجيب الطلبة عن سؤال المعلم Ex. past.
٦-	يقدم المعلم أمثلة على المفردات في الفعل الماضي على السبورة. مثل: كَتَبَ، قَرأَ، درس.	٦-	يقرأ الطلبة المفردات المكتوبة.
٧-	يوضح المعلم معاني المفردات باللغة الوسيطة إن لزم ذلك.	٧-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم ثم يقرأ الطلبة المفردات المكتوبة.

	كتب: Wrote قرأ: Read درس: Studied		
-٨	يضع المعلم الأفعال المكتوبة في جمل بسيطة مستخدماً اللغة الوسيطة في توضيح معانيها. - درس محمد Mohammed studied - قرأ خالد Khaled read - كتب أحمد Ahmed wrote ▪ يلفت المعلم نظر الطلبة إلى حركة أواخر الأفعال (الفتحة).	-٨	يقرأ الطلبة الجمل المكتوبة مع مقابلتها باللغة الوسيطة ويدونون ذلك في دفتر ملاحظاتهم مع ضبط أواخر الأفعال.
-٩	يحول الأفعال المكتوبة من حالة الماضي إلى حالة المضارع مستخدما اللغة الوسيطة. كَتَب – يكتب Wrote – write قَرأ – يقرأُ Read - read درس – يدرس Studied – Study - تنبيه الطلبة إلى حركة آخر وهي (الضمة).	-٩	يقرأ الطلبة الأفعال المكتوبة في حالة الماضي وفي حالة المضارع ويلاحظون الفرق.
-١٠	يحول المعلم الأفعال المكتوبة إلى فعل أمر مع قراءة المفردات. كَتَب – اكتُب درس – ادرس قَرأ – اقرأْ ممثلاً للمعنى بتوضيح الفرق باللغة الوسيطة إن استدعى الأمر. ـ يوجه نظر الطلبة إلى آخر الفعل الأمر (السكون).	-١٠	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم. ـ يتنبه الطلبة إلى آخر فعل الأمر وهي (السكون).

١١-	يلفت المعلم نظر الطلبة إلى أن فعل الأمر يختلف باختلاف الجنس (مذكر أو مؤنث) في اللغة العربية: **المذكر** / **المؤنث** اكتب / اكتبي ادرس / ادرسي اقرأْ / اقرأي	١١-	يقرأ الطلبة فعل الأمر في حالة المذكر وفي حالة المؤنث .
١٢-	يطلب المعلم إلى الطلبة النظر إلى الصور المقدمة في الكتاب التعليمي.	١٢-	ينظر الطلبة إلى الصور المعطاة.
١٣-	يقرأ المعلم الجمل أسفل كل صورة.	١٣-	يحاكي الطلبة قراءة المعلم الجمل المعطاة.
١٤-	يذكر المعلم معاني الأفعال التي قد تشكل على الطلبة باللغة الوسيطة. مثل: يخرج: go out يلبس: Wear تضحك: Laugh تلعب: Play	١٤-	يكتب الطلبة معاني الأفعال باستخدام اللغة الوسطية.
١٥-	يطلب المعلم إلى الطلبة قراءة المفردات المعطاة ص٩٦*، ويسأل المعلم الطلبة عن زمن الفعل وحركة آخره.	١٥-	يقرأ عدد من الطلبة المفردات المعطاة ويجيب البعض الآخر عن السؤال. - الأفعال في حالة الماضي والحركة هي الفتحة.
١٦-	يستخدم المعلم اللغة الوسيطة في توضيح معنى بعض المفردات التي قد تشكل على الطلبة. مثل: دخل: Entered سأل: Asked عمِلَ: Worked عرفَ: Knew	١٦-	يكتب الطلبة معاني المفردات غير المفهومة لديهم في دفتر ملاحظاتهم باللغة الوسيطة.
١٧-	يطلب المعلم إلى الطلبة أن يحولوا الأفعال إلى حالة المضارع وإلى حالة الأمر.	١٧-	يقوم الطلبة بالتحويل مظهرين الحركة.

١٨-	يكلف الطلبة بالإجابة عن التمارين المعطاة ص ٩٧ – ٩٨.	١٨-	يجيب الطلبة عن التمارين المعطاة.
١٩-	يتابع المعلم إجابات الطلبة عـن التمـارين المعطاة. مستخدماً اللغـة الوسـيطة فـي توضيح بعض المفردات الـصعبة علـى الطلبة.	١٩-	يكتب الطلبة الواجبات في دفاترهم.

الدرس الثالث

موضـــوع الـــدرس: أل التعريـــــــــــــــــــــــــــــف.

الهـــدف العـــام: تعـــرف (أل) التعريـــف فـــي اللغـــة العربيـــة.

الهـــدف الخـــاص: التمييـــز بـــين (أل) القمريـــة، و (أل) الشمـــسية.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

	دور المعلّم		دور الطالب
١-	يكتب المعلم الجمل المعطـاة فـي الكتـاب التعليمي على السبورة.	١-	ينظر الطلبة إلى مـا يكتبـه المعلـم علـى السبورة.
٢-	يطلب المعلم إلـى الطلبـة قـراءة الجمـل المكتوبة: محمد يأخذ قلماً. محمد يأخذُ القلم.	٢-	يقرأ الطلبة الجمل المكتوبة على السبورة.
٣-	يقرأ المعلم الجمل المكتوبة علـى الـسبورة قراءة جهرية.	٣-	يحاكي بعض الطلبة قراءة المعلم للجمل.
٤-	يوضح المعلم معنى الجمل المكتوبة باستخدام اللغة الوسيطة فيقول: Mohammed takes a pen Mohammed takes the pen	٤-	يستمع الطلبة لما يقوله المعلم.
٥-	يسأل المعلم الطلبة عن الفرق بين pen/ The pen باللغة الوسيطة.	٥-	يجيب الطلبة عن سؤال المعلم بما يعرفونه.
٦-	يصوب المعلم إجابات الطلبة إن وجد خطأ ويوضح أن (أل التعريف) التي دخلت علـى كلمة (قلم) في الجملة الثانية تعطـي معنـى (The) نفسه باللغة الوسيطة.	٦-	يستمع الطلبة لما يقوله المعلم ويعلقون على ذلك.
٧-	يكتــب المعلــم فقــرات خاليــة مــن (أل التعريف) على السبورة يقرؤهـا علـى مسامع الطلبة: مثل: معلم، غرفة، مركز، سيارة.	٧-	يتابع الطلبة مع المعلم ويستمعون لما يقولـه ويكتبه.
٨-	يطلــب المعلــم مــن الطلبــة إدخــال (أل التعريف) على المفردات المكتوبة على السبورة	٨-	يجيب الطلبة: المعلـم، الغرفـة، المركـز السيارة.

٩-	يوضح المعلم للطلبة أننا نملك نـوعين مـن (أل التعريف) في اللغة العربيـة همـا: (أل القمرية) و(أل الشمسية). - يوضح المعلم أن هناك حروف معينة تأتي مع كل نوع.	٩-	يستمع الطلبة لما يقولـه المعلـم ويـدونون ملاحظاتهم.
١٠-	يكتب المعلم الحروف التي تأتي مع كل نوع: الحروف التـي تـأتي مـع (أل القمريـة) وهي:ء/ب/ج/ح/خ/ع/غ/ف/ق/ك/م/ه/و/ي . ويكتب أيضا الحروف التي تـأتي مـع (أل الشمـــــــــــــــــــسية) وهي:ت/ث/د/ذ/ر/ز/س/ش/ص/ض/ط/ظ/ل/ن .	١٠-	يقرأ الطلبة الحروف، ويكتبونها في دفاترهم.
١١-	يقـــدم المعلـــم مفـــردات فيهـــا (أل القمرية) ويكتبها على السبورة. مثل: الغزال العين اللحم الهدية الورد الخبز	١١-	يقرأ الطلبة المفردات المدونة على الـسبورة قراءة جهرية.
١٢-	يعيد المعلم القراءة مع التركيز علـى لفـظ (أل) القمرية.	١٢-	يحاكي عدد من الطلبة قراءة المعلم للمفردات المكتوبة على السبورة.
١٣-	يوضح المعلم أن (أل القمرية) تكتب وتلفـظ باستخدام اللغة الوسيطة ، يقول: We write (أل) and we say it or pronounce it.	١٣-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم.
١٤-	يستخدم المعلم اللغة الوسيطة لتوضيح بعض معاني المفردات المعطاة. الغزال: The deer العين: The eye اللحم: The meat الورد: The roses الخبز: The bread الهدية: The gift	١٤-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم. - يكتب الطلبة معاني المفـردات المعطـاة باستخدام اللغة الوسيطة.

١٥-	يقدم المعلم مفردات فيها (أل) الشمسية. مثل: الثلج الزرافة الذرة الساق الرأس الظل	١٥-	يقرأ الطلبة المفردات المكتوبة على السبورة قراءة جهرية.
١٦-	يعيد المعلم القراءة مركزاً على لفظ الحرف الذي يأتي بعد (أل الشمسية) مباشرة.	١٦-	يحاكي عدد من الطلبة قراءة المعلم للمفردات المكتوبة.
١٧-	يبين المعلم أن (أل الشمسية) تكتب ولا تلفظ باستخدام اللغة الوسيطة We write (أل) but we don't say it.	١٧-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم، ويـدونون ملاحظاتهم.
١٨-	يوضح المعلـم معـاني بعـض المفـردات المكتوبة. التي قد تُشكل على الطلبة: الثلج: Snow الزرافة: Giraffe الذرة: Corn الساق: Leg الرأس: Head الظل:Shadow	١٨-	يستمع الطلبة لما يقولـه المعلـم ويـدونون ملاحظاتهم.
١٩-	يوجه المعلم الطلبة إلى الإجابة عن التمارين المعطاة ص ١٠٠. - يتابع المعلم إجابات الطلبة عن التمـارين المعطاة، مستخدما اللغة والوسيطة فـي توضيح بعض معاني المفردات المعطـاة في التمارين التي قد تشكل على الطلبة مثل: أرنب: Rabbit جمل: Camel حمار: Donkey فندق: Hotel جريدة: Newspaper قرية: Village صابون: Soap ضابط: Officer طائرة: Plane نهر: River صاروخ: Rocket فيل:Elephant	١٩-	يجيب الطلبة عن التمارين المعطاة. - يكتب الطلبة المفردات التي تصعب عليهم باستخدام اللغة الوسيطة.

الدرس الرابع

موضـــوع الـــدرس: المـــــــــــــــــــذكر والمؤنـــــــــــــــــــث

الهــــدف العــــام: تعـــرف المـــذكر والمؤنـــث فـــي اللغـــة العربيـــة.

الهــــدف الخــــاص: التمييز بين المفردات فـي حالـة المـذكر وحالـة المؤنـث

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

	دور المعلّم		دور الطالب
-١	يكتب المعلم قائمـة مـن المفـردات علـى السبورة: ملك قط عامل طبيب طالب	-١	يلاحظ الطلبة المفـردات المكتوبـة علـى السبورة.
-٢	يقرأ المعلم المفردات المكتوبة على السبورة.	-٢	يستمع الطلبـة لقـراءة المعلـم للمفـردات المكتوبة على السبورة.
-٣	يطلب المعلم إلـى بعـض الطلبـة قـراءة المفردات المكتوبة قراءة جهرية.	-٣	يحاكي عدد من الطلبة قراءة المعلم للمفردات المكتوبة.
-٤	يبين المعلم بعض معاني المفردات المكتوبة التي قد تشكل على الطلبة. مثل: ملك: king عامل: Worker قط: Cat طبيب: Doctor	-٤	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم.
-٥	يبين المعلم أن هذه المفردات في حالة المذكر باستخدام اللغة الوسيطة مذكّر(Masculine).	-٥	يردد الطلبة كلمة (مذكّر)، بشكل جماعي.
-٦	يوضح المعلم أن هذه المفردات أيـضاً فـي حالة المفرد باللغة الوسيطة (singular).	-٦	يردد الطلبة كلمة (مفْرد)، بشكل جماعي.
-٧	يسأل المعلم باستخدام اللغة الوسيطة - How many Kings do we have? What's the gender of the king?	-٧	يجيب الطلبة: - مفرد. - مذكر.

-٨	يبين المعلم أن كل المفردات، هي في حالـة المفرد المذكر.	-٨	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم.
-٩	يسأل المعلـم، إذا أردنـا أن نجعـل هـذه المفردات تدل على مؤنث. ماذا نفعل؟ - يوضح باستخدام اللغة الوسيطة أن المؤنث تعني Feminine	-٩	يحاول بعض الطلبة الإجابة. يردد الطلبة (مؤنّث)، بشكل جماعي.
-١٠	يحول المعلم المفردات المكتوبة مـن حالـة المذكر إلى حالة المؤنث. ملك – ملكة قط – قطة معلم – معلمة طبيب – طبيبة طالب – طالبة	-١٠	يقرأ الطلبة المفردات ويلاحظون الفرق.
-١١	يسأل المعلم الطلبة: - ما الفرق بين ملك وملكة؟	-١١	يجيب الطلبة: نضيف التاء المربوطـة فـي آخر الكلمة هكذا (ـة) أو (ة).
-١٢	يوضح المعلم أن إضافة (ـة، ة) في آخـر الأسماء المذكرة يحولها إلى المؤنث.	-١٢	يستمع الطلبة ويكتبون ملاحظاتهم.
-١٣	يكلف المعلم الطلبة بإعطاء مفردات مـذكرة ويكتبها المعلم على السبورة مستخدماً اللغـة الوسيطة في توضيح بعض المفردات غيـر المفهومة لبعض الطلبة.	-١٣	يعطي الطلبة عدداً من المفردات ويقومـون بكتابتها على السبورة.
-١٤	يوضح المعلم للطلبة أن هناك مفردات لا يتم تأنيثها بإضافة (ـة، ة) بـل تؤخـذ بلفظـة مخالفة. مثل: رجل امرأة	-١٤	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم ويناقشونه في القاعدة.
-١٥	يكتب المعلم بعض الأمثلة علـى الـسبورة مستخدماً اللغة الوسيطة في توضيح معنـى المفردات. رجل: Man امرأة:Woman ولد: Boy بنت:Girl ديك: Cock دجاجة:Chicken حصان:Horse فرس: Horse	-١٥	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم ويلاحظون الفرق. - يقرأ الطلبة المفـردات المعطـاة علـى السبورة. - يكتب الطلبة المفـردات المعطـاة علـى السبورة في دفاترهم.

١٦-	يوجه المعلم الطلبة إلى الإجابة عن التمارين المعطاة ص١٠٣.	١٦-	يجيب الطلبة عن التمارين المعطاة.
١٧-	يتابع المعلم إجابات الطلبة عـن التمـارين مستخدماً اللغة الوسيطة في توضيح معـاني المفردات التي قد تشكل على الطلبة: ممرضة:Nurse ممرض غزالة: Deer غزال	١٧-	يتابع الطلبة الإجابة على التمارين المعطاة. - يكتب الطلبة بعض معاني المفردات التي أشكلت عليهم باستخدام اللغة الوسيطة.

الدرس الخامس

موضـــوع الـــدرس: المفـــــــــــــــــــــــــرد والجمـــــــــــــــــــــــع.

الهـــدف العـــام: تعـــرف المفـــرد والجمـــع فـــي اللغـــة العربيـــة.

الهـــدف الخـــاص: تعرف الطلبة إلى كيفية جمـع المفـردات فـي اللغـة العربيـة.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

	دور المعلّم		دور الطالب
١-	عمل تغذية راجعة حول: المذكر والمؤنث بكتابة مثال على السبورة مذيع – مذيعة	١-	يستمع الطلبة لما يقوله المعلم ويشاركون في طرحه.
٢-	يكلف المعلم الطلبة إعطاء مثال أو مثـالين على المذكر والمؤنث.	٢-	يعطي الطلبة أمثلة على المذكر والمؤنث.
٣-	يكتب المعلم مجموعة من المفـردات علـى السبورة بقائمتين قائمة (١) مفرد والقائمـة (٢) جمع المفرد. (١) (٢) مسافر مسافرون معلم معلمون نشيط نشيطون مهندس مهندسون	٣-	يقرأ الطلبة المفردات المكتوبة على السبورة قراءة جهرية.
٤-	يقرأ المعلم المفردات المكتوبة على السبورة قراءة جهرية.	٤-	يحاكي عدد من الطلبة قراءة المعلم للمفردات المكتوبة.
٥-	يسأل المعلم عن الزيادة التي طـرأت علـى المجموعة (١).	٥-	يجيب الطلبة أن الزيادة هي (ون).
٦-	يوضح المعلم أن تحويل المفرد المذكر إلـى جمع المذكر. ويكون بزيادة (ون) إلى الاسم المذكر كمـا في المثال السابق. مستخدماً اللغة الوسـيطة إن استدعى الأمر ذلك. المفرد: Singular الجمع: Plural	٦-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم، ويناقشونه إن أشكل عليهم شيء في شرح القاعدة.

٧-	يوضح المعلم معاني المفردات المكتوبة التي قد تُشكل على الطلبة. نشيط: Active نشيطون Active	٧-	يستمع الطلبة إلى المعلم لفهم معنى المفردات التي تـصعب علـيهم. وكتابـة المفـردات المكتوبة على السبورة.
٨-	يعطي المعلم مجموعة أخرى من المفـردات في حالة المفرد المذكر ويكتبها على السبورة ويكلف الطلبة بذكر جمع كل مفردة مستخدماً اللغة الوسـيطة لتوضـيح بعـض معـاني المفردات التي تشكل عليهم. نجار: Carpenter — نجارون: Carpenters سائق: Driver — سائقون: Drivers حلاق: Barber — حلاقون: Barbers مزارع: Farmer — مزارعون:Farmers	٨-	يجيب الطلبةعن طلـب المعلـم ويعطونـه الإجابات الصحيحة وتكتب على الـسبورة، ويتعرف الطلبة إلى معاني المفردات.
٩-	يكلف المعلم الطلبة كتابة المفردات المعطـاة في دفاترهم.	٩-	يكتب الطلبة المفردات المكتوبة في دفاترهم.
١٠-	يتبع المعلم الخطوات نفـسها فـي تـدريس المفرد المؤنث وتحويله إلى الجمع المؤنـث بزيادة (ا ت) في نهايـة الاسـم المؤنـث. مستخدماً اللغـة الوسـيطة فـي توضـيح المفردات التي قد تشكل على الطلبة مثل: عاملة Worker عاملات Workers	١٠-	متابعة الطلبة المعلم في أثناء شرح القاعـدة الثانية. - يكتب الطلبة معاني المفردات التي تصعب عليهم باستخدام اللغة الوسيطة.
١١-	بعد الانتهاء من الشرح، يوجه المعلم الطلبة إلى حل التمارين المعطاة ص ١٠٦ و ص ١٠٧.	١١-	يجيب الطلبة عن التمارين المعطاة.
١٢-	يتابع المعلم إجابات الطلبة ويصوب الأخطاء مستخدما اللغة الوسيطة في توضيح معـاني المفردات التي قد تشكل على الطلبة.	١٢-	يكتب الطلبة الواجبات المعطاة في دفـاترهم وكذلك معاني المفردات الصعبة.

الدرس السادس:

موضـوع الـدرس: أسـماء الإشـارة.

الهـدف العـام: تعـرف أسـماء الإشـارة فـي اللغـة العربيـة.

الهـدف الخـاص: تعرف الطلبة إلـى اسـمي الإشـارة هـذا / هـذه.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

	دور المعلّم		دور الطالب
١-	يكتب المعلم على السبورة قائمتين من المفردات كلمات مذكرة وكلمات مؤنثة. ولد بنت طالب معلمة مذيع عاملة طبيب سائقة	١-	يقرأ الطلبة الكلمات المكتوبة على السبورة.
٢-	يسأل المعلم عن معنى المفردات المكتوبة.	٢-	يجيب الطلبة عن الأسئلة.
٣-	يسأل المعلم عن جنس المفردات إذا كانت مذكرة أو مؤنثة.	٣-	يجيب الطلبة عن أسئلة المعلم.
٤-	يبين المعلم أنه إذا أردنا أن نشير إلى أي اسم من الأسماء التالية باللغة الإنجليزية قلنا: This is a book This is a girl - أما في اللغة العربية فهناك اسم إشارة خاص للمذكر المفرد وكذلك اسم إشارة خاص للمؤنث المفرد ويوضح المعلم ذلك باستخدام اللغة الوسيطة فيقول: هذا This is هذه This is	٤-	يستمع الطلبة لشرح المعلم. - يناقش الطلبة المعلم فيما أشكل عليهم من فهم القاعدة ويلاحظون الفرق.
٥-	يكلف المعلم الطلبة بفتح الكتاب والنظر إلى الصور الواردة في الكتاب التعليمي.	٥-	يقرأ الطلبة الجمل في أسفل كل صورة.
٦-	يوجه المعلم الطلبة إلى حل التمارين المعطاة في الكتاب التعليمي ص١٠٩، ص ١١٠.	٦-	يجيب الطلبة عن التمارين المعطاة في الكتاب التعليمي.
٧-	يتابع المعلم الطلبة أثناء الحل ويصحح أخطاءهم إن وجدت.	٧-	يصحح الطلبة أخطاءهم.

٨-	يكلف المعلم أحد الطلبة بقراءة السؤال.	٨-	يقرأ الطالب السؤال قراءة جهرية.
٩-	يبدأ باختيار الطلبة للإجابة عن الأسئلة.	٩-	يجيب الطلبة عن الأسئلة.
١٠-	يكتب المعلم الإجابات على السبورة.	١٠-	يدون الطلبة الإجابات في دفاترهم.
١١-	يوضح المعلم إذا كانت لدى الطلبة أي مفردات غير مفهومة مستخدماً اللغة الوسيطة. مثل: زرافة : Giraffe شرطي: Policeman	١١-	يكتب الطلبة معاني المفردات التي لا يعرفونها باستخدام اللغة الوسيطة في دفاترهم.
١٢-	يكلف المعلم الطلبة بإعطاء مفردات مذكرة ومؤنثة واستخدامها مع اسم الإشارة المناسب.	١٢-	يعطي الطلبة المفردات باستخدام اسم الإشارة.

الدرس السابع:

موضوع الدرس: ضمائر الرفع المنفصلة.

الهدف العام: تعرف ضمائر الرفع المنفصلة في اللغة العربية.

الهدف الخاص: تعرف الطلبة ضمائر الرفع المنفصلة (المتكلم، المخاطب، الغائب).

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

	دور المعلّم		**دور الطالب**
١-	يكتب المعلم العنوان على السبورة (الضمائر).	١-	يقرأ الطلبة عنوان الدرس.
٢-	يكتب المعلم جملاً تضم الضمائر بأنواعها: ضمائر المتكلم أنا طالب أنا طالبة نحن طالبان وطلاب نحن طالبتان وطالبات ضمائر المخاطب أنتَ طيار أنتِ مهندسة أنتما طياران أنتما مهندستان أنتم طيارون أنتن مهندسات ضمائر الغائب هو لاعب هي رسامة هما لاعبان هما رسامتان هم لاعبون هن رسامات	٢-	يحاول الطلبة أثناء ذلك قراءة ما يكتبه المعلم.
٣-	يقرأ المعلم الجمل المكتوبة على السبورة مع التركيز على الضمائر.	٣-	يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم الجمل المكتوبة.
٤-	يكلف المعلم الطلبة قراءة الجمل المكتوبة على السبورة.	٤-	يحاكي الطلبة قراءة المعلم الجمل المكتوبة على السبورة.

٥-	يوضح المعلم الضمائر من خلال اسـتخدام اللغة الوسيطة. أنا I نحن We - ويبين أننا نستخدم الضمير "أنا" للمتكلم مع المفرد المذكر والمفرد المؤنث، وكذلك "نحن" للمثنى والجمع المذكر والمؤنث، يكلف المعلم الطلبة إعطاء أمثلة مشابهة.	٥-	يستمع الطلبة للمعلم. - يعطي الطلبة أمثلة أنا طالب وأنا طالبة نحن طالبان وطلاب نحن طالبتان وطالبات
٦-	يوضح المعلم ضمائر المخاطـب باسـتخدام اللغة الوسيطة من خلال جمل. مثل: أَنْتَ طيار You are a pilot "أَنْتَ تستخدم للمفرد المذكر "أَنْتِ مغنية You are a Singer "أَنْتِ تستخدم للمفرد المؤنث "أنْتم مهندسون You are engineers "أنْتم تستخدم للجمع المذكر	٦-	يناقش الطلبة المعلم فيما أشكل عليهم في فهم القاعدة.
٧-	يوضح المعلم ضمائر الغائب باستخدام اللغة الوسيطة من خلال الجمل أيضا. مثل: هو شرطي He is a policeman هي رسامة She is a painter هم سائقون They are drivers وكذلك يوضح المعلم كيفية استخدامها.	٧-	يناقش الطلبة المعلم فيما أشكل عليهم في فهم القاعدة.
٨-	يوجه المعلم الطلبة لقـراءة جمـل الكتـاب وربطها بالصور المعطاة لفهم معانيها.	٨-	يقرأ الطلبة جمل الكتاب التعليمي.
٩-	يوجه المعلم الطلبة إلى حل التمارين المعطاة في الكتاب التعليمي ص١١٢	٩-	يحل الطلبة التمارين المعطاة فـي الكتـاب التعليمي.

الدرس الثامن

موضـــوع الـــدرس: ضـــــــــــــمائر الملكيـــــــــــــــة.

الهـــدف العـــام: تعـرف ضـمائر الملكيـة فـي اللغـة العربيـة.

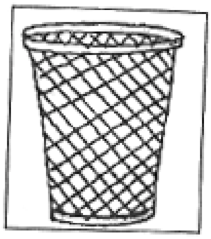
الهـــدف الخـــاص: تمييـز الطلبـة بـين ضـمائر الملكيـة.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

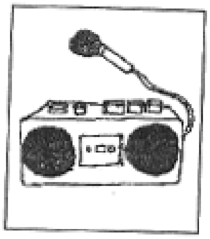
دور المعلّم		دور الطالب	
١-	يكتب المعلم جملاً عـن ضـمائر الملكيـة بأنواعها على السبورة. <u>كتاب</u> هذا كتابي هذا كتابكَ و هذا كتابه هذا كتابكِ و هذا كتابها	١-	ينتبه الطلبة إلى مـا يكتبـه المعلـم علـى السبورة.
٢-	يقرأ المعلم الجمل المعطاة مع التركيز علـى ضمائر الملكية.	٢-	يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم.
٣-	يكلف المعلم الطلبة بقراءة الجمل المكتوبـة على السبورة.	٣-	يحاكي عدد من الطلبة قراءة المعلم الجمـل المكتوبة على السبورة.
٤-	يوضح المعلم الضمائر من خلال اسـتخدام اللغة الوسيطة. This is my book This is your book This is your book	٤-	يناقش الطلبة المعلم فيما أشكل عليهم في فهم القاعدة.
٥-	يوضح المعلم ضمائر الملكية باستخدام اللغة الوسيطة فيقول: My كتابي / لي: My كتابكَ للمذكر / كَ: Your كتابـُـه /ـه:His كتابكِ للمؤنث / كِ: Your وكتابـُهـا / ها:Her	٥-	يكتب الطلبة معاني ضمائر الملكية باستخدام اللغة الوسيطة.

٦-	يوجه المعلم الطلبة إلى حل التمارين المعطاة في الكتاب التعليمي ص١١٣، ص١١٤.	٦-	يجيب الطلبة عن تمارين الكتاب التعليمي.
٧-	يتابع المعلم الطلبة في أثناء الحل ويـصحح أخطاءهم إن وجدت.	٧-	يصحح الطلبة أخطاءهم.
٨-	يوضح المعلم معـاني المفـردات الـصعبة الـواردة فـي التمـارين باسـتخدام اللغـة الوسيطة. مثل: سيف Sword لسان Tongue مشط Comb مفتاح Key فم Mouth معطف Coat حزام Belt	٨-	يكتب الطلبة معاني المفردات التي تـصعب عليهم باستخدام اللغة الوسيطة.

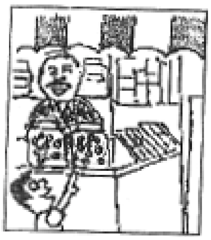
الدرس الثاني



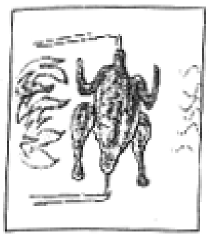
سلّة



مُسجّل



دُكّان



فرّوج

ـلّ = ـلْـلَ ـجّ = ـجْـجِ كّا = كْكَا رّو = رْرو

* اقرأ الكلمات التالية وضع الشدّة في المكان المناسب :

سيارة سكين بطة معلم

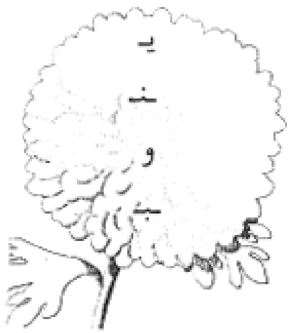
تفاح شقة رسام مثلث

* اكتب الحرف الناقص مشدّداً في الكلمات التالية :

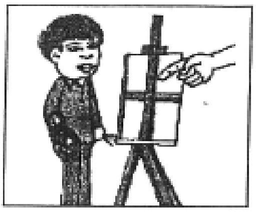
بـ . . ـي

هد . . . ـة

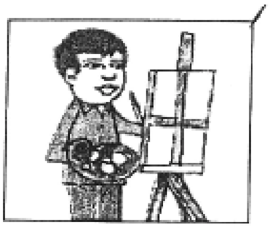
شـ . . ـاك



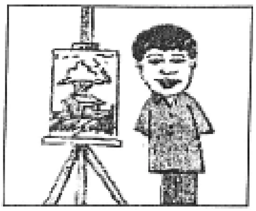
الدرس الثالث



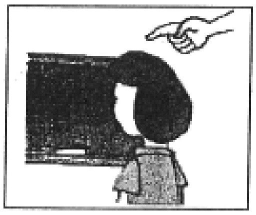
أُرْسُمْ



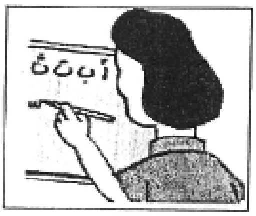
مُحَمَّدٌ يَرْسُمُ



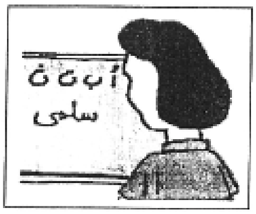
مُحَمَّدٌ رَسَمَ



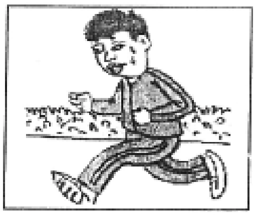
أُكْتُبي



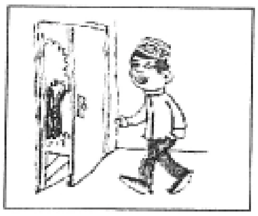
سَلْمى تَكْتُبُ



سَلْمى كَتَبَتْ



مُحَمَّدٌ يَرْكُضُ



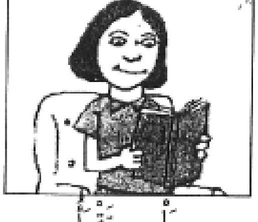
مُحَمَّدٌ يَخْرُجُ



مُحَمَّدٌ يَلْبَسُ



سَلْمى تَلْعَبُ



سَلْمى تَقْرَأُ



سَلْمى تَضْحَكُ



دَرَسَ



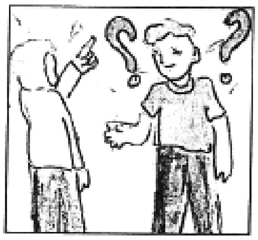
رَجَعَ



دَخَلَ



فَتَحَ



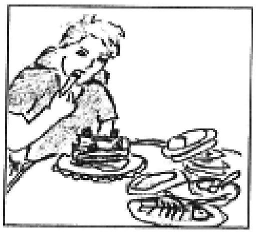
سَأَلَ



عَرَفَ



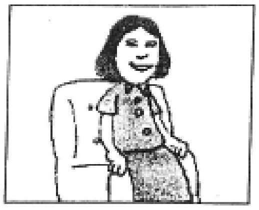
عَمِلَ



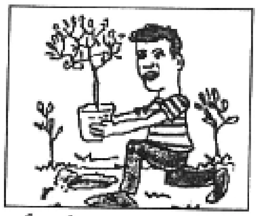
أَكَلَ



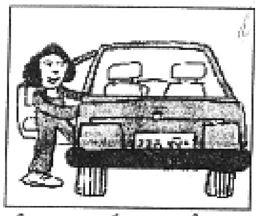
مُحَمَّدٌ يَشْرَبُ



سَلْمى تَجْلِسُ



مُحَمَّدٌ يَزْرَعُ شَجَرَةً



سَلْمى تَرْكَبُ سَيّارَةً

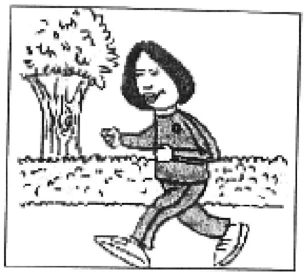
* صل الكلمة بما يناسبها :

أرْكُضْ	تَجْلِسُ	خَرَجَ
اِلْعَبي	تَرْكَبُ	لَعِبَتْ
اُخْرُجْ	يَزْرَعُ	رَكَضَ
اِجْلِسي	يَخْرُجُ	رَكِبَتْ
اِزْرَعْ	تَلْعَبُ	زَرَعَ
اِرْكَبي	يَرْكُضُ	جَلَسَتْ

* أكمل كما في النموذج :

يَكْتُبُ	كَتَبَ	اُكْتُبْ
تَرْسُمُ	رَسَمَتْ	اُرْسُمي
يَلْبَسُ	----------	----------
----------	شَرِبَتْ	----------
----------	----------	اِقْرَأْ
تَضْحَكُ	----------	----------

* صل الكلمة بالصورة المناسبة :





يَزْرَعُ

يَلْعَبُ

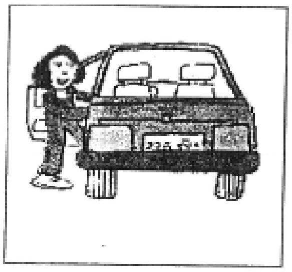
تَرْكَبُ

تَخْرُجُ

تَرْكُضُ

يَجْلِسُ





* املأ الفراغ بكلمة مناسبة :

- مُحَمَّدٌ ---------- جَريدَةً .   [يَقرأُ ، يَكتُبُ ، يَرْكُضُ]
- سَلْمى ---------- عَصيرَ بُرْتُقالٍ .   [تَضْحَكُ ، تَشْرَبُ ، تَخْرُجُ]
- مُحَمَّدٌ ---------- طائِرَةً .   [يَلْعَبُ ، يَزْرَعُ ، يَرْكَبُ]
- سَلْمى ---------- سيارة .   [تَلْبَسُ ، تَرْسُمُ ، تَجْلِسُ]
- المُزارع ---------- شجرة زيتون .   [فعل ، لبس ، زرع]
- الوَلَد ---------- جُبْن .   [ركض ، شرب ، أكل]
- التِلْميذ ---------- الأستاذ .   [سأل ، خرج ، رجع]

الدرس الرابع

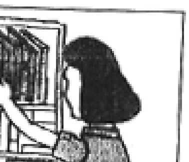
* اقرأ



مُحَمَّدٌ يَأْخُذُ قَلَماً



مُحَمَّدٌ يَأْخُذُ الْقَلَمَ



سَلْمى تَأْخُذُ مَجَلَّةً



سَلْمى تَأْخُذُ الـمَجَلَّةَ

* اقرأ ولاحظ الفرق بين كل كلمتين متقابلتين :

قَلَمٌ	الْقَلَمُ	بَيْتٌ	الْبَيْتُ
عَصيرٌ	الْعَصيرُ	عَلَمٌ	الْعَلَمُ
كِتابٌ	الْكِتابُ	مُعَلِّمٌ	الـمُعَلِّمُ
وَرَقَةٌ	الوَرَقَةُ	أستاذةٌ	الأستاذة

* صل الـجملة بالصورة التي تعبر عنها :

١- مُحَمَّدٌ يَلْبَسُ الْقَميصَ

٢- مُحَمَّدٌ يَلْبَسُ قَميصاً

٣- سَلْمى تَأْخُذُ الـمِعْطَفَ

٤- سَلْمى تَأْخُذُ مِعْطَفاً









❋ أضف أل إلى الكلمات التالية ثم اقرأ (✓)

ـمَرٌ	رْنَبٌ	ابٌ	ـمَلٌ	ـمارٌ
ـيْـنٌ	زالٌ	ـنْدُقٌ	ـتابٌ	ـحْمٌ
ـدْرَسَةٌ	ـدِيَّةٌ	ـدٌ	ـيز	ـرد

❋ أضف أل إلى الكلمات التالية ثم اقرأ (×)

شَمْسٌ	تِلْميذٌ	ثَلْجٌ	ديكٌ	ذُرَةٌ
رَأْسٌ	زَرافَةٌ	ساقٌ	صابونٌ	ضابِطٌ
طائِرَةٌ	ظِلٌّ	نَهْرٌ		

❋ اقرأ الكلمات التالية بعد أن تضيف إليها أل ثم ضعها في مكانها من الجدول التالي :

صاروخٌ	طاوِلَةٌ	رَجُلٌ	أَسَدٌ	جَريدَةٌ
سِتارَةٌ	فيلٌ	مِشْطٌ	شارِعٌ	قَرْيَةٌ
دينارٌ	كَلْبٌ	نسْرٌ	بَحْرٌ	

أل القمريّة ○	أل الشمسيّة ⊗

* تأمل كلمات الدرس ثم استنتج أن اللام في أل : تُلفظ إذا تلتها الحروف التالية :

------ ------ ------ ------ ------

------ ------ ------ ------ ------

- ولا تُلفظ إذا تلتها الحروف التالية :

------ ------ ------ ------ ------

------ ------ ------ ------ ------

* ضع تنوين الضم (ٌ) فوق الحرف المُلَّون :

مُحَمَّد يَشْرَبُ

* أضف (اً) بعد الحرف المُلَّون :

مُحَمَّدٌ يَلْبَسُ مِعْطَف

* ضع (ٍ) تحت الحرف الملون :

قَلَمُ مُحَمَّد أَسْوَدُ

الدرس الخامس

* اقرأ



مَلِكٌ



مَلِكَةٌ

* صَنِّف الكلمات الآتية في مكانها من الجدول :

رسّامة ، غَزالٌ ، مُزارِعٌ ، مُمَرِّضٌ ، بِنْتٌ ، سيّارة

مَلِكَةٌ	مَلِكٌ

* صل الكلمة في العمود الأول بما يناسبها من العمود الثاني :

ديكٌ	بِنْتٌ
رَجُلٌ	دَجاجَةٌ
وَلَدٌ	إِمْرَأَةٌ

* أضف (ـة ، ة) إلى كل من الكلمات الآتية ثم اقرأ :

مُعَلِّمٌ	مُعَلِّمَةٌ
تِلْميذٌ	----------------
سائِقٌ	----------------
طَبيبٌ	----------------
مُذيعٌ	----------------
عامِلٌ	----------------

* احذف (ـة) من كل من الكلمات الآتية ثم اقرأ :

طالِبَةٌ	طالِبٌ
مُعَلِّمَةٌ	----------------
غَزالَةٌ	----------------
قِطَّةٌ	----------------

* املأ الفراغ بـما يناسبه فيما يأتي كما في النموذج :

رَجُلٌ	امْرَأَةٌ
----------------	بِنْتٌ
مُزارِعٌ	----------------
----------------	عامِلَةٌ

ديكٌ	----------------
-----------------	مَلِكَةٌ

* صل الكلمة في العمود الأول بـما يناسبها من العمود الثاني :

أَخْضَرُ	حَمْراءُ
أَحْمَرُ	بَيْضاءُ
أَبْيَضُ	خَضْراءُ

* املأ الفراغ بـما يناسبه فيما يأتي :

أَسْوَدُ	سَوْداءُ
أَزْرَقُ	------------------
أَصْفَرُ	------------------
....	بُـنِـيَّـة
رمادية	....
....	بَنفسجيَّة

الدرس السادس

* اقرأ



مُسافِرَةٌ



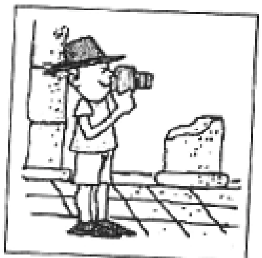
مُسافِراتٌ



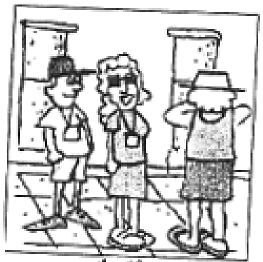
نَجّارٌ



نَجّارونَ



سائحٌ



سُيّاحٌ

* أضف «ون» إلى كل كلمة مما يأتي ثم اقرأ :

مُهَنْدِسٌ	مُهَنْدِسونَ
سائِقٌ	----------------------
مُذيعٌ	----------------------
مُعَلِّمٌ	----------------------
حَلاّقٌ	----------------------

* احذف « ون » من كل كلمة مـما يأتي ثم اقرأ :

نَجّارونَ .... نَجّارٌ

مُزارِعونَ ------------------

مُمَرِّضونَ ------------------

رَسّامونَ ------------------

* احذف « ـة » ، « ة » ثم أضف « ات » إلى كل كلمة مـما يأتي ثم اقرأ :

موظّفة .... موظفات

مُعَلِّمَةٌ ------------------

مُسافِرَةٌ ------------------

تِلْميذَةٌ ------------------

مُذيعَةٌ ------------------

* احذف « ات » ثمّ أعد « ـة » ، « ة » إلى كل كلمة مـما يأتي ثم اقرأ :

طالِباتٌ .... طالِبَةٌ

عامِلاتٌ ------------------

سائِقاتٌ ------------------

طَبيباتٌ ------------------

دَجاجاتٌ ------------------

* املأ الفراغ فيما يأتي بالكلمة الـمناسبة ثم اقرأ :

قَلَمٌ .... أَقْلامٌ

عَلَمٌ ------------------

قَفَصٌ ------------------

دَرَجٌ ------------------

* املأ الفراغ فيما يأتي بالكلمة المناسبة ثم اقرأ كما في النموذج :

وَلَدٌ	أَوْلادٌ
نَفَقٌ	------------------
------------------	أَهْرامٌ
قَمَرٌ	------------------
------------------	أَجْراسٌ

* اقرأ الكلمة في العمود الأول وما يقابلها في العمود الثاني :

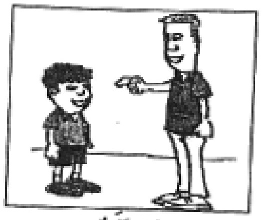
قِرْشٌ	قُروشٌ
إمرأةٌ	نِساء
إنسان	ناس
طالب	طُلاب
عامل	عمال
طبيب	أطباء
بيت	بيوت
شارعٌ	شَوارعُ
دَفْتَرٌ	دَفاتِرُ
دَوْلَة	دُوَل
دِينارٌ	دَنانيرُ
مَدْرَسَة	مَدارِس
مَكْتَبٌ	مَكاتِبُ
صاروخٌ	صَواريخُ

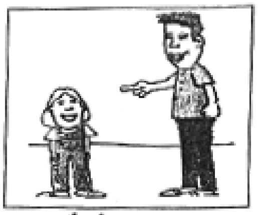
* صِل الكلمة في العمود الأول بما يناسبها من العمود الثاني ثم اقرأ :

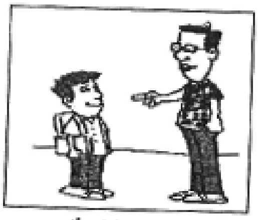
قَلَمٌ	رِجالٌ
فُنْدُقٌ	مَنازِلُ
رَجُلٌ	أَقْلامٌ
مَنْزِلٌ	تلاميذُ
مِلْعَقَة	فَنادِقُ
تِلْميذٌ	مَلاعِقْ

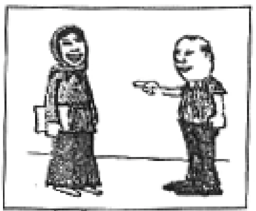
الدرس السادس

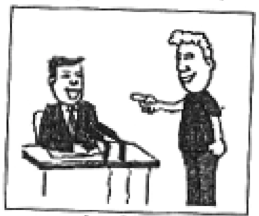
* اقرأ


هذا وَلَدٌ


هذه بِنْتٌ


هذا طالِبٌ


هذه مُعَلِّمَةٌ


هذا مُذيعٌ


هذه عامِلَةٌ

* اكتب اسم الإشارة المناسب كما في النموذج :

النموذج : هذا محَمَّدٌ هذه سَلْمى

١- ------------ طَبيبٌ

٢- ------------ سائقةٌ

٣- ------------ مُعَلِّمٌ

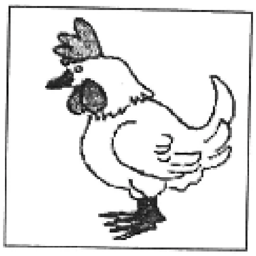
٤- ------------ اِمْرَأَةٌ

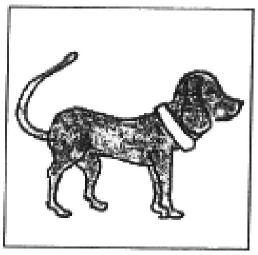
٥- ------------ قِطٌّ

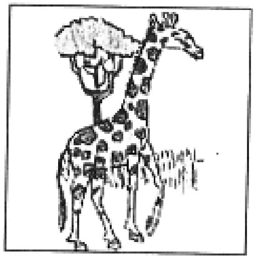
٦- ------------ رسّامة

٧- ------------ تِلْميذَةٌ

* املأ الفراغ مستخدماً هذا أو هذه :









----

* املأ الفراغ بكلمة مناسبة :

١- هذه ----------------

٢- هذا ----------------

٣- هذه ----------------

٤- هذا ----------------

٥- هذه ----------------

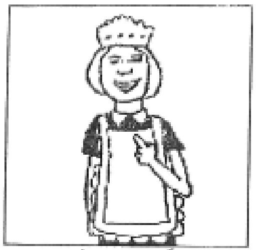
٦- هذا ----------------

الدرس الثامن

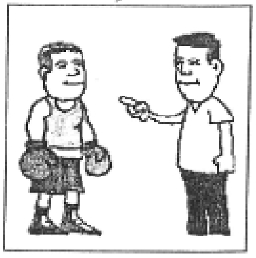
* اقرأ



أنا لاعِبٌ



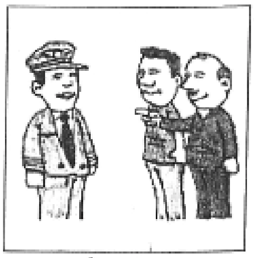
أنا خادِمَةٌ



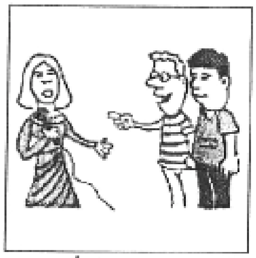
أَنتَ مُلاكِمٌ



أَنتِ صَحَفِيَّةٌ



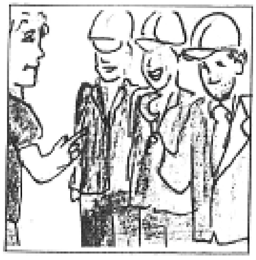
هُوَ طَيّارٌ



هِيَ مُغَنِّيَةٌ



أَنْتُم مُعَلِّمون



هُمْ مُهَنْدِسون

* استخدم « أَنْتَ ، أَنْتِ » مع الكلمات التالية :

١- ـــــــــــــــــــ مُذيعٌ

٢- ـــــــــــــــــــ تلْميذَةٌ

٣- ـــــــــــــــــــ مُمَرِّضَةٌ

٤- ـــــــــــــــــــ مُهَنْدِسٌ

* استخدم « هُوَ ، هِيَ » مع الكلمات التالية :

١- ـــــــــــــــــــ مُعَلِّمَةٌ

٢- ـــــــــــــــــــ رَجُلٌ

٣- ـــــــــــــــــــ اِمْرَأَةٌ

٤- ـــــــــــــــــــ سائِقٌ

* نشاط : يطلب المدرس إلى الطالب أن يُعَرِّف بنفسه قائلاً :

أَنا فُلانٌ ، أَنا مُهَنْدِسٌ

الدرس التاسع

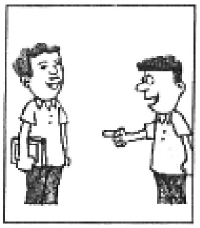
* اقرأ



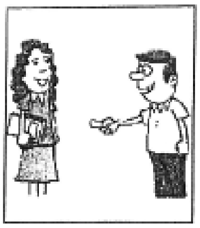
كِتابٌ



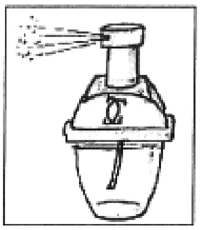
هذا كِتابي



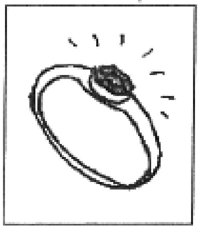
هذا كِتابُكَ



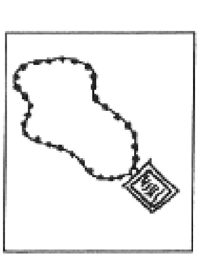
هذا كِتابُكِ



عِطْرٌ --------- --------- ---------



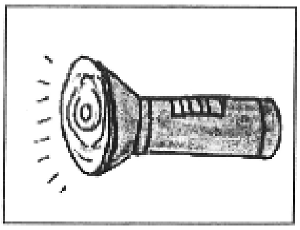
خاتَمٌ --------- --------- ---------



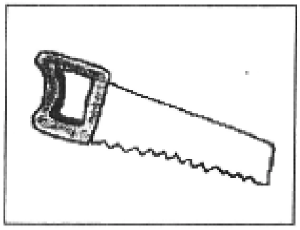
عِقْدٌ --------- --------- ---------



هذا كِتابُه | هذا كِتابُها | هذا كتابكم | هذا كتابنا | هذا كتابهم



مِصْباحٌ   ---------   ---------



مِنْشارٌ   ---------   ---------

* أضف « ي » كما في النموذج :

مَنْزِلٌ   مَنْزِلِي

١- كِتابٌ -------------------

٢- قَلَمٌ -------------------

٣- مَكْتَبٌ -------------------

٤- جَدٌّ -------------------

٥- أَبٌ -------------------

* أضف « كَ » كما في النموذج :

سَيْفٌ	سَيْفُكَ
١- أُمٌّ	----------------------
٢- أُخْتٌ	----------------------
٣- حاسوب	----------------------
٤- بَيْتٌ	----------------------
٥- حَفيدٌ	----------------------

* أضف « كِ » كما في النموذج :

قِرْشٌ	قِرْشُكِ
١- خالٌ	----------------------
٢- لِسانٌ	----------------------
٣- وَلَدٌ	----------------------
٤- هاتِفٌ	----------------------
٥- عَمٌّ	----------------------

* أضف « ـه » كما في النموذج :

مِشْطٌ	مِشْطُهُ
١- حِصانٌ	----------------------
٢- اِبْنٌ	----------------------
٣- عُصْفورٌ	----------------------
٤- مِفْتاحٌ	----------------------
٥- فَمٌ	----------------------

* أضف « ـها » كما في النموذج :

فُسْتانٌ	فُسْتانُها
١- قَميصٌ	--------------------
٢- معْطَفٌ	--------------------
٣- سَريرٌ	--------------------
٤- كُرْسِيٌ	--------------------
٥- شَعْرٌ	--------------------

* املأ الفراغ بـ « ي ،كَ ،كِ » كما في النموذج :

	هذا دُرْجي	هذا دُرْجُكَ	هذا دُرْجُكِ
١-	-------------	هذا كوبُكَ	-------------
٢-	هذا حِزامي	-------------	-------------
٣-	-------------	هذا دَفْتَرُكَ	-------------
٤-	-------------	-------------	هذا كَلْبُكِ
٥-	هذا كِتابي	-------------	-------------
٦-	-------------	هذهِ ورقتُكَ	-------------
٧-	-------------	-------------	هذه ابنتُكِ
٨-	هذه شقّتي	-------------	-------------
٩-	-------------	هذه جامعتكَ	-------------
١٠-	-------------	-------------	هذه أستاذتكِ

الملحق رقم (٦)

البرنامج التعليمي للمستوى الثاني

والدروس التي تم اختيارها من الكتاب التعليمي

"العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الثاني"

لتطبيق إجراءات البرنامج

البرنامـ ـ ـج التعليمـ ـ ـي للمستـ ـ ـوى الثاني و الـ ـ ـدروس

التي اختيرت من الكتـ ـ ـ ـاب التعليمي لتطبيق إجراءات البرنامج التعليمي

استخدام اللغة الوسيطة كإستراتيجية لتدريس مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الهدف العام من البرنامج :

يهدف هذا البرنامج إلى تدريس مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة.

الهدف الخاص من البرنامج :

يهدف هذا البرنامج إلى إكساب المتعلمين غير الناطقين بالعربية حصيلة من المفردات اللغوية، والتمكن من توظيفها في المهارات اللغوية الأربع : (الاستماع ، المحادثة ، القراءة ، الكتابة) موزعة على (33) لقاء تعليمياً وهي على النحو التالي :

اختبار قبلي	٣
اسم الدرس	**عدد الساعات التدريبية**
عند الطبيب	٣
في المركز التجاري	٣
في البنك	٣
مكتبة أمانة عمان الكبرى	٣
رحلة إلى العقبة	٣
جولة في الجامعة الأردنية	٣
استماع	٣
محادثة	٦
اختبار بعدي	٣
المجموع	33 ساعة تدريبية

الدرس الأول:

موضــــوع الــــدرس: عنـــــــــــــــــــــــــد الطبيـــــــــــــــــــــــــب

الهـــــــدف العـــــــام: تنميــة الحــصيلة اللغويــة فــي موضــوعات تتنــاول مواقــف الحيــاة اليوميــة.

الهــــــدف الخــــــاص: اكتساب المتعلمين المفردات التي يحتاجون إليها في حالـة المـرض وزيـارة الطبيـب.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة:

دور المعلّم		دور الطالب	
١-	يكتب المعلم العنوان علـى الـسبورة "عنـد الطبيب".	١-	يقرأ الطلبة العنوان قراءة جهرية.
٢-	يكلف المعلم الطلبة بقراءة الـدرس قـراءة صامتة في حدود ثماني دقائق.	٢-	يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة.
٣-	يقرأ المعلم الدرس قراءة جهريـة صـحيحة على مسامع الطلبة.	٣-	يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم للدرس.
٤-	يكلف المعلم بعض الطلبة قـراءة الـدرس قراءة جهرية.	٤-	يحاكي بعض الطلبة قراءة المعلم للدرس.
٥-	يكلف المعلم الطلبـة بوضـع خـط تحـت المفردات غير المفهومة.	٥-	يضع الطلبة خطاً تحـت المفـردات غيـر المفهومة – وغالباً – ما تتسم هذه المفردات بالجدة.
٦-	يكتب المعلم المفردات غير المفهومـة عنـد الطلبة على السبورة.	٦-	ينظر الطلبة بإمعان إلى ما يكتبه المعلم مـن مفردات، محاولين قراءتها.
٧-	يقرأ المعلم المفردات غير المفهومـة علـى مسامع الطلبة.	٧-	يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم للمفردات غير المفهومة.
٨-	يكلف المعلم بعض الطلبة بقراءة المفـردات المكتوبة على السبورة قراءة جهرية.	٨-	يحاكي بعض الطلبة قراءة المعلم للمفردات.
٩-	يكلف المعلم الطلبة النظـر إلـى الـصورة المعطاة في الكتاب التعليمي لمحاولـة فهـم بعض معاني المفردات الصعبة.	٩-	ينظر الطلبة الى الصورة المعطاة محـاولين تعرف بعض معاني المفردات الصعبة .

-١٠	يوضح المعلم معنى المفردات غير المفهومة أو الصعبة على الطلبة باستخدام اللغة الوسيطة. ألم: Pain يشكو: Complain عيادة: Clinic ضغط الدم: Blood pressure مراجعة: Revision مغص: Stomach ache اسهال:Diarrhea هويتك:Your Identity حمى: Fever صداع: Headache أول مرة : First time منذ: Since مجمد: Frozen صدرك: Your chest وصفة طبية: Prescription أقراص: Tablets حقنة: Injection علاج: Therapy	-١٠	يستمع الطلبة لما يقوله المعلم لفهم معاني المفردات المعطاة باللغة العربية وما يقابلها باللغة الوسيطة. - يكتب الطلبة معاني المفردات غير المفهومة باستخدام اللغة الوسيطة في دفاترهم.
-١١	المدرس لا يترجم حرفياً بل يضع بعض المفردات في سياق جملة ليثبت المعنى فيقول: Kamal has a fever	-١١	يحاول الطلبة تكوين جمل مشابهه للمفردات المعطاة لتثبيت المعنى لديهم.
-١٢	يناقش المعلم الطلبة في الدرس المعطى ويستخراج الأفكار الرئيسية.	-١٢	يشارك الطلبة المعلم في مناقشة الدرس ويستخراج الأفكار الرئيسية.
-١٣	يجري المعلم الدرس على شكل حوار، يتقمص المعلم (دور كمال) ممثلاً للمعنى، ويتقمص أحد الطلبة (دور الطبيب)، وآخر (دور موظف الاستقبال).	-١٣	يستمع بقية الطلبة إلى المحادثة التي تجري حول شخصيات الدرس.

١٤	يكاف المعلم الطلبة القيام بتمثيل الدرس على الشاكلة نفسها.	١٤-	يتبادل الطلبة أدوار شخصيات الدرس.
١٥-	يتابع المعلم المحادثة التي تجري ويـصوب الأخطاء إن وجدت.	١٥-	يستمع بقية الطلبة للمحادثة التي تجري.
١٦-	يكاف المعلم الطلبة بالإجابة عـن الأسـئلة المعطاة ص٦٠.	١٦-	يجيب الطلبة عن الأسئلة المعطاة.
١٧-	يكاف المعلم أحد الطلبة قراءة السؤال الأول جهرياً.	١٧-	يقرأ الطالب السؤال الأول قراءة جهرية.
١٨-	يكاف المعلم طالبا آخر للإجابة عن الـسؤال ويصوب الأخطاء إن وجدت.	١٨-	يجيب الطالب عن السؤال.
١٩-	يتابع المعلم إجابات الطلبة عـن الواجبـات المعطاة، مستخدماً اللغة الوسيطة في توضيح بعض معاني المفردات المعطاة في التمارين، وتتشكل على الطلبة. مثل: أمـــــــــــــــس: Yesterday مناطـــــــــــق : Regions آخـــــــــــــــر: Other وثيقـــــــــة: Document	١٩-	يستمر الطلبة في الإجابـة عـن الواجبـات المعطاة.
٢٠-	يكاف المعلم الطلبة بواجبات بيتية.		

الدرس الثاني

موضـــوع الـــدرس: في المركز التجاري.

الهـــدف العـــام: . تنمية الحصيلة اللغويـة فـي موضـوعات تتنـاول مواقـف الحيـاة اليوميـة.

الهـــدف الخـــاص: إكتـساب المتعلمـين المفـردات التـي يحتـاجون إليهـا عنـد التـسوق.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة:

	دور المعلّم		دور الطالب
١-	يكتـب المعلـم العنـوان علـى الـسبورة (في المركز التجاري)	١-	يقرأ الطلبة العنوان قراءة جهرية.
٢-	يطلب المعلم من الطلبة قراءة الـنص "فـي المركز التجاري" قراءة صامتة فـي حـدود ثماني دقائق.	٢-	يقرأ الطلبة الدرس قراءة صامتة.
٣-	يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية معبرة.	٣-	يحاكي بعض الطلبة قراءة المعلـم. ويقـرأ الطلبة الدرس قراءة جهرية.
٤-	يطلب المعلم من الطلبة كتابة المفردات غير المفهومة على السبورة.	٤-	يكتب الطلبة المفردات على السبورة.
٥-	يقرأ المعلم المفردات الصعبة على مـسامع الطلبة.	٥-	يحاكي الطلبة قراءة المعلم للمفردات ويقـرأ بعض الطلبة المفردات المكتوبة.
٦-	يكلف المعلم الطلبة النظـر إلـى الـصورة المعطاة في الكتاب التعليمي، فـي محاولـة توقع بعض معاني المفـردات مـن خـلال الصور.	٦-	ينظر الطلبة إلى الصورة المعطاة محـاولين تعرف بعض معاني المفردات الصعبة.
٧-	يوضح المعلم المفردات التي تعـذر فهمهـا على الطلبة باستخدام اللغة الوسيطة. مثل: علبة فاصوليا: A can of beans عربة التسوق: Shopping Cart علبة بازيلاء: A can of peas الزبدة: Butter كيلو: Kilo الجبن: Cheese سمك: Fish أعطني: Give me أوقية: Pound تقطع: Cut	٧-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم. - يكتب الطلبة معاني المفردات التي أشكلت عليهم باستخدام اللغة الوسيطة.

	الجزار: Butcher فخذ الخروف: Lamb thigh لحم مفروم: Ground meat يطبخ: Cook إعـــــــــداد: Preparation السلطة: Salad وزن: Weigh - يحاول المعلـم الابتعـاد عـن الترجمـة الحرفية للمفردات لوضعها في سياق جملـة مثل: "Ali went to the supermarket; he bought sugar، fish…."		
٨-	يكلف المعلم الطلبة بكتابة المفـردات التـي تعذر فهمها عليهم.	٨-	يكتب الطلبة المفردات في دفاترهم باستخدام اللغة الوسيطة.
٩-	يناقش المعلم الطلبة في الـدرس المعطـى واستخراج الأفكار الرئيسية.	٩-	يشارك الطلبة المعلم في مناقـشة الـدرس واستخراج الأفكار الرئيسية.
١٠-	يطلب المعلم من الطلبة الإجابة عن أسـئلة الدرس المعطى ص٦٧ ، بعد التأكد من فهم الطلبة المفردات الجديدة واستيعابها.	١٠-	يبدأ الطلبة الإجابة عن أسئلة الدرس.
١١-	يتابع المعلم إجابات الطلبة عـن التمـارين المعطاة مستخدماً اللغة الوسيطة عند الحاجة إليها في توضيح بعض مفـردات التمـارين التي قد تشكل على الطلبة. مثل: نَزلَ: Went down صعد: Went up عاد: Return هناك: There أعجبني: Admired (something)	١١-	يستمر الطلبة في الإجابـة عـن التمـارين المعطاة.
١٢-	يكلف المعلم الطلبة ببعض الواجبات البيتية.		

الدرس الثالث

موضـــوع الـــدرس: في البنك.

الهـــدف العـــام: . تنمية الحصيلة اللغوية في موضوعات تتناول مواقف الحياة اليومية.

الهـــدف الخـــاص: إكتساب المتعلمين المفردات التـي يحتـاجون إليهـا عنـد الـذهاب الـى البنـك.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة:

	دور المعلّم		دور الطالب
١-	يكتب المعلم العنوان على السبورة "في البنك"	١-	يقرأ الطلبة العنوان قراءة جهرية.
٢-	يطلب المعلم إلى الطلبة قـراءة الـدرس قـراءة صامتة في حدود تسع دقائق.	٢-	يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة.
٣-	يسأل المعلم بعض الأسئلة البسيطة مثل: ما عنوان الدرس؟	٣-	يجيب الطلبة عن أسئلة المعلم.
٤-	يقرأ المعلم النص قراءة جهرية صحيحة.	٤-	يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم للدرس.
٥-	يكلف المعلم عدداً من الطلبة قراءة الدرس قراءة جهرية، ويتابع قراءة الطلبة ويصوب الاخطاء.	٥-	يحاكي عدد من الطلبة قـراءة المعلـم الدرس.
٦-	يسأل المعلم الطلبة عن المفردات غير المفهومـة في الدرس.	٦-	يحدد الطلبة المفردات غيـر المفهومـة وتكتب على السبورة.
٧-	يكلف المعلم بعض الطلبة بقراءة المفردات غيـر المفهومة التي كتبت على السبورة قراءة جهرية.	٧-	يقرأ بعض الطلبـة المفـردات غيـر المفهومة قراءة جهرية.
٨-	يطلب المعلم من الطلبة النظـر إلـى الـصورة المعطاة في الكتاب التعليمي، ومحاولة توقع بعض معاني المفردات الصعبة من خلال الصورة.	٨-	ينظر الطلبة إلـى الـصورة محـاولين معرفـة بعـض المفـردات الـصعبة أو غير المفهومة من خلال الصورة.
٩-	يوضح المعلم المفردات التي أشكل فهمها علـى الطلبة باستخدام اللغة الوسيطة مثل: حوالة :Draft bank بطاقة: ATM card نقدا: Cash خدمة العملاء: Client service شيك: Check الصندوق:Cash نموذج: Form وقع:Sign إيداع: Deposit نسخة:Copy املأ: Fill حول: Transfer - يحاول المعلم وضع بعض المفردات في سياق	٩-	يستمع الطلبة لما يقوله المعلم. - يكتب الطلبة معاني المفردات الصعبة باستخدام اللغة الوسيطة.

	جملة أو في سياق جملتها في الدرس. مثل: Hussein went to the bank & checked his account.		
-١٠	يناقش المعلم الطلبة في الدرس المعطى ويستخراج الأفكار الرئيسية.	-١٠	يشارك الطلبة المعلم في مناقشة الدرس واستخراج الأفكار الرئيسية.
-١١	يجري المعلم الدرس على شكل حوار. يتقمص المعلم (دور حسين) ممثلاً المعنى ويتقمص أحد الطلبة (دور موظف الاستقبال).	-١١	يستمع بقية الطلبة إلى المحادثة التي تجري عن الدرس.
-١٢	يكاف المعلم الطلبة بتمثل الدرس على الشاكلة نفسها.	-١٢	يتبادل بعض الطلبة أدوار شخصيات الدرس، ويستمع البقية للمحادثة.
-١٣	يتابع المعلم المحادثة التي تجري، ويصوب الأخطاء إن وجدت.	-١٣	يستمع بقية الطلبة للمحادثة.
-١٤	يطلب المعلم إلى الطلبة الإجابة عن أسئلة الدرس المعطى ص٧٦.	-١٤	يجيب الطلبة عن الأسئلة المعطاة.
-١٥	يطلب المعلم من الطلبة الانتقال إلى التمارين المعطاة ص٧٧، مستخدماً اللغة الوسيطة في توضيح بعض معاني المفردات الواردة في التمارين مثل: نوع: Type إذن: So هات: Provide - يصوب الأخطاء إن وجدت.	-١٥	يتابع الطلبة الإجابة عن التمارين المعطاة. - يكتب الطلبة معاني المفردات الصعبة باستخدام اللغة الوسيطة.
-١٦	يكاف المعلم الطلبة بواجبات بيتية.		

الدرس الرابع

موضــوع الــدرس: مكتبة أمانة عمان الكبرى.

الهـــدف العـــام: . تنمية الحصيلة اللغوية في موضوعات تتناول مواقف الحياة اليومية.

الهــدف الخــاص: إكتساب المتعلمين المفردات التي يحتـاجون إليهـا عنـد الـذهاب إلـى المكتبـة.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة:

دور المعلّم		دور الطالب	
١-	يكتب المعلم العنوان على السبورة (مكتبـة أمانة عمان الكبرى).	١-	يقرأ الطلبة العنوان قراءة جهرية.
٢-	يطلب المعلم من الطلبة قراءة الدرس قراءة صامتة في حدود سبع دقائق.	٢-	يقرأ الطلبة الدرس قراءة صامتة.
٣-	يقرأ المعلم الدرس قراءة جهريـة صـحيحة على مسامع الطلبة.	٣-	يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم للدرس.
٤-	يطلب المعلم من الطلبة قراءة الدرس قراءة جهرية.	٤-	يحاكي بعض الطلبة قراءة المعلم الدرس.
٥-	يسأل المعلم الطلبة عـن المفـردات غيـر المفهومة في الدرس.	٥-	يحدد الطلبة المفردات غير المفهومة وتكتب على السبورة.
٦-	يطلب المعلم إلى الطلبة قراءة المفردات غير المفهومة والمكتوبة على السبورة ويـصوب الأخطاء إن وجدت.	٦-	يقرأ الطلبة المفردات غير المفهومة.
٧-	يطلب المعلم من الطلبة النظر إلى الـصورة المعطاة عن الدرس في محاولة لربط بعض المفردات غير المفهومة بالصورة، لفهمهـا من قبل الطلبة.	٧-	ينظر الطلبة إلى الصورة محاولين معرفـة بعض معاني المفردات غير المفهومة.
٨-	يوضح المعلم المفردات التي أشـكلت علـى الطلبة باستخدام اللغة الوسيطة والمتوقـع أن تكون مثل: أَقامتْ: Established يستَعير: Borrow صارتْ: Became قاعةَ: Hall دورية: Periodical	٨-	يستمع الطلبة إلى ما يقولـه المعلـم، لفهـم المفردات الصعبة. - يكتب الطلبة معاني المفردات غير المفهومة باستخدام اللغة الوسيطة.

	المراجع: References تَصنُيف: Compilation التقنيات: Technologies مخْزن: Store الفهارس: Index - يحاول المعلـم الابتعـاد عـن الترجمـة الحرفية ووضع بعض المفردات في سـياق جملة مستعيناً بجمل الدرس. مثل: Michael went to the library.		
٩-	يناقش المعلم الطلبة فـي الـدرس المعطـاة واستخراج الأفكار الرئيسية، مستخدما اللغة الوسيطة .	٩-	يشارك الطلبة المعلم في مناقـشة الـدرس واستخراج الأفكار الرئيسية.
١٠-	يطلب المعلم إلى الطلبة الإجابة عن أسـئلة الدرس المعطى ص٨٦ بعد فهم المفـردات الصعبة واستيعابها.	١٠-	يجيب الطلبة عن الأسئلة المعطاة.
١١-	يطلب المعلم إلى الطلبة الانتقال إلى التمارين المعطاة ص٨٧ مستخدما اللغة الوسيطة في توضيح بعض المفردات الواردة في بعـض التمارين التي من المتوقع أن تكون مثل: مرتبة: Tidy الآن : Now	١١-	ينتقل الطلبة للإجابة عن التمارين المعطاة. - يكتب الطلبة معاني المفـردات الـصعبة المعطاة فـي التمـارين باسـتخدام اللغـة الوسيطة.
١١-	يكلف المعلم الطلبة بواجبات بيتية.		

الدرس الخامس

موضـــوع الـــدرس: رحلة إلى العقبة.

الهـــدف العـــام: تنمية الحصيلة اللغوية في موضوعات تتناول مواقف الحياة اليومية.

الهـــدف الخـــاص: إكتساب المتعلمين المفردات التي يحتاجون إليها عند زيـارة الأمـاكن الـسياحية.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة

	دور المعلّم		دور الطالب
-١	يكتب المعلم العنوان على السبورة "رحلة إلـى العقبة".	-١	يقرأ الطلبة العنوان قراءة جهرية.
-٢	يطلب المعلم إلى الطلبة قراءة الدرس قـراءة صامتة في حدود ثماني دقائق.	-٢	يقرأ الطلبة الدرس قراءة صامتة.
-٣	يوجه المعلم سؤالاً أو سؤالين بـسيطين إلـى الطلبة، مثل: ما عنوان الدرس؟ أين تقع مدينة العقبة؟	-٣	يجيب الطلبة عن أسئلة المعلم.
-٤	يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية صحيحة.	-٤	يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم الدرس.
-٥	يكلف المعلم عدداً من الطلبة قـراءة الـدرس قراءة جهرية، ويصوب الأخطاء.	-٥	يحاكي بعض الطلبة قراءة المعلـم الـدرس قراءة جهرية صحيحة.
-٦	يطلب المعلم إلى الطلبة تحديد المفردات غيـر المفهومة.	-٦	يحدد الطلبة المفردات غير المفهومة وتكتب على السبورة من قبل الطلبة.
-٧	يطلب المعلم من الطلبة قراءة المفردات غيـر المفهومة.	-٧	يقرأ الطلبة المفردات غير المفهومة.
-٨	يطلب المعلم من الطلبة النظر فـي الـصورة المعطاة في الكتاب التعليمي في محاولة لـربط بعض المفردات غير المفهومة بالصورة لفهمها وتحديد معناها من قبل الطلبة.	-٨	ينظر الطلبة إلى الصورة المعطاة، محاولين معرفة بعض معاني المفردات.
-٩	يوضح المعلم المفردات التـي أشـكلت علـى الطلبة باستخدام اللغة الوسـيطة والمتوقـع أن تكون مثل: مرافئ: Ports تبعد: Far القارب: Boat الرمال: Sand	-٩	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم. - يكتب الطلبـة معـاني المفـردات غيـر المفهومة، باستخدام اللغة الوسيطة.

	يمتد: Extend مغيب:Sunset يقصدها: Go to نقي: Pure سبح: Swim محطة:Station النّخلة: Palm ميناء: Port خليج: Gulf - يحاول المعلم الابتعاد عن الترجمة الحرفيـة ووضع بعض المفردات في سياق جملة مثل: John & Mohammad traveled to Aqaba & saw the beach.		
١٠ -	يناقش المعلم الطلبـة فـي الـدرس المعطـى واستخراج الأفكار الرئيسية.	١٠-	يشارك الطلبة المعلم في مناقـشة الـدرس واستخراج الأفكار الرئيسية.
١١ -	يطلب المعلم إلى الطلبة الإجابة عـن أسـئلة الدرس المعطى ص٩٥.	١١-	يجيب الطلبة عن الأسئلة المعطاة.
١٢ -	يطلب المعلم إلى الطلبة الانتقال إلى التمـارين المعطاة ص٩٦ مستخدما اللغة الوسـيطة فـي توضيح بعض المفردات الجديدة الواردة فـي التمارين: الآثار:Ruins بنَى: Built المدرجات:Amphitheaters الأعمدة: Columns	١٢-	ينتقل الطلبة للإجابة عن التمارين المعطاة. - يكتب الطلبة معاني المفـردات الـصعبة باستخدام اللغة الوسيطة.

الدرس السادس

موضــوع الــدرس: جولةٌ في الجامعة الأردنية.

الهـــدف العـــام: تنمية الحصيلة اللغوية في موضوعات تتناول مواقف الحياة اليومية.

الهـــدف الخـــاص: إكتساب المتعلمين المفردات التي يحتاجون إليها للتعبير عن تخصصاتهم الجامعية ووظـــائفهم.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة:

	دور المعلّم		دور الطالب
١-	يكتب المعلم العنوان على السبورة " جولــةٌ في الجامعة الأردنية".	١-	يقرأ الطلبة العنوان قراءة جهرية.
٢-	يطلب المعلم إلى الطلبة قراءة الدرس قراءة صامتة في حدود ثماني دقائق.	٢-	يقرأ الطلبة الدرس قراءة صامتة.
٣-	يسأل المعلم سؤالاً أو سؤالين بسيطين حول الدرس.	٣-	يجيب الطلبة عن أسئلة المعلم.
٤-	يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية صحيحة.	٤-	يستمع الطلبة إلى قراءة المعلم الدرس.
٥-	يكلف المعلم عدداً من الطلبة قراءة الــدرس قراءة جهرية ويصوب الأخطاء.	٥-	يحاكي بعض الطلبة قراءة المعلــم الــدرس قراءة جهرية.
٦-	يطلب المعلم من الطلبة تحديد المفردات غير المفهومة.	٦-	يحدد الطلبة المفردات غير المفهومة وتكتب على السبورة من قبل الطلبة.
٧-	يطلب المعلم من الطلبة قراءة المفردات غير المفهومة.	٧-	يقرأ الطلبة المفردات غير المفهومة قــراءة جهرية.
٨-	يطلب المعلم من الطلبة النظر إلى الــصورة المعطاة في الكتاب التعليمي، فــي محاولــة لربط بعــض المفــردات غيــر المفهومــة بالصورة لفهمها وتحديد معناها.	٨-	ينظر الطلبة إلى الصورة المعطاة محــاولين معرفة بعض معاني المفردات.
٩-	يوضح المعلم المفردات التي أشــكلت علــى الطلبة باستخدام اللغة الوسيطة والمتوقــع أن تكون: كلية: Faculty موعد : Appointment	٩-	يستمع الطلبة إلى ما يقوله المعلم. - يكتب الطلبــة معــاني المفــردات غيــر المفهومة باستخدام اللغة الوسيطة.

	كليــة الآداب: Faculty of arts برج الساعة: Clock tower كليـة الاقتـصاد:Faculty of Economy التَقَطَوا الـصور: Took photograph التجـــــــــــارة:Commerce متاحـف: Museums هندســـــــــــة: Engineering علــوم التاهيــل: Rehabilitation sciences - يحاول المعلـم الابتعـاد عـن الترجمـة الحرفية ووضع بعض المفردات في سـياق جملة مثل: The students took photographs		
-١٠	يناقش المعلم الطلبة في الـدرس المعطـى واستخراج الأفكار الرئيسية.	-١٠	يشارك الطلبة المعلم في مناقـشة الـدرس واستخراج الأفكار الرئيسية.
-١١	يطلب المعلم إلى الطلبة الإجابة عن أسـئلة الدرس المعطى ص١٠٤.	-١١	يجيب الطلبة عن الأسئلة المعطاة.
-١٢	يطلب المعلم إلى الطلبة الانتقـال للتمـارين المعطاة ص١٠٥ مستخدما اللغة الوسـيطة لتوضح بعض المفردات المعفاة في التمارين التي قد تشكل على الطلبة.	-١٢	ينتقل الطلبة للإجابة عن التمارين المعطاة. - يكتب الطلبة معاني المفردات باسـتخدام اللغة الوسيطة.
-١٣	يكلف المعلم الطلبة بواجبات بيتية.		

موضـــوع الـــدرس: الاســـــــــــــــــــــــتماع

الهـــدف العـــام: تنميـــــة مهـــــارة الاســـــتماع

الهـــدف الخـــاص: استيعاب النص المسموع وتوظيف مفرداته في مواقف الحياة اليومية.

إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة*:

يسمع المدرس الطلبة النص التالي من خلال جهاز التسجيل:

نزل خالد إلى وسط المدينة ، أراد أن يشتري لوازم البيت، سجلها على ورقة صغيرة، ذهـب أولا إلى سوق الخضروات والفواكه، واشترى كيلو فاصولياء، وكيلو بندورة، ونصف كيلو خيار، ثم ذهـب إلى دكّان آخر يبيع الفواكه، وطلب إلى البائع ثلاث تفّاحات وخمس برتقالات. حمل خالد الأشياء إلـى الشارع، ثم ركب سيارة أجرة، وعاد إلى البيت .

	دور المعلّم		دور الطالب
١-	يقدم المعلم النص من خلال جهازتسجيل .	١-	يستمع الطلبة إلى النص
٢-	تكتب الأسئلة الخاصة بالنص المسموع علـى السبورة بخط واضح . أ- كم نوعا من الخضروات اشترى خالد؟ ب- أين نزل خالد؟ ج- هل اشترى خالد الفواكه؟ د- كيف عاد خالد إلى بيته؟ ه- ما الفواكه التي اشتراها خالد؟	٢-	يقرأ الطلبة الاسئلة المكتوبـة قـراءة صامته، في حدود خمس دقائق .
٣-	يقدم المعلم النص من خلال جهاز التسجيل مرة أخرى .	٣-	يستمع الطلبة مرة اخرى للنص.
٤-	يطلب المعلم إلى الطلبـة تكـوين مجموعـات مكونة من طالبين	٤-	يكون الطلبة المجموعات
٥-	يطلب المعلم إلى الطلبة مناقشة الأسئلة المتعلقة بالنص المسموع	٥-	يتناقش الطلبة في الإجابة عن أسـئلة النص المسموع .
٦-	يشرح المعلم بعض الأسئلة التي تشكل علـى الطلبة باستخدام اللغة الوسيطة، فيقول : Did kaled buy vegetables?	٦-	يستمع الطلبة إلى شرح المعلم.
٧-	يطلب المعلم إلى الطلبة الإجابة عن الأسئلة.	٧-	يجيب الطلبة عن أسئلة نص الاستماع.

* تطبق بقية نصوص الاستماع تبعاً للإجراءات السابقة.

موضـوع الـدرس: المحادثـــــــــــــــــــــــــــة.

الهـدف العـام: تنميـــــــة مهـــــــارة المحادثـــــــة.

الهـدف الخـاص: تنمية مهارات الحـوار والتواصـل مـع الآخـرين.

عبر عما تشاهده في الصور شفويا.*





إجراءات استخدام إستراتيجية اللغة الوسيطة:

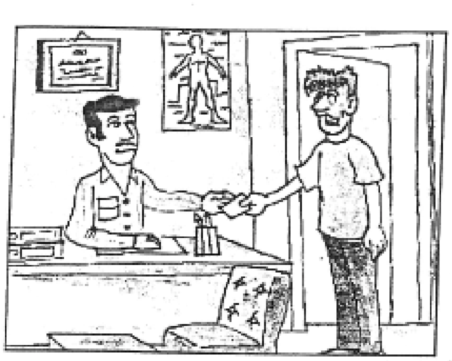
	دور المعلّم		دور الطالب
١-	يطلب المدرس إلى الطلبة مشاهدة الصورة.	١-	ينظر الطلبة الى الصور المعطاة.
٢-	يطلب المعلم إلى الطلبة تكوين مجموعات.	٢-	يكون الطلبة مجموعات.
٣-	يطلب المعلم إلى الطلبة االمناقشة عما تعبر عنـه الصورة.	٣-	يتناقش الطلبة في مضمون الصور.
٤-	يطلب المدرس إلى كل طالب التحدث عن الصورة بلغته الخاصة.	٤-	يقف الطالب أمـام زملائـه متحـدثاً عـن الصورة.
٥-	يستخدم المعلم اللغة الوسيطة في توضـيح بعـض المفردات في أثناء عملية المحادثة التي قد تـشكل على الطلبة.	٥-	يتابع الطلبة ما يقوله المعلـم ويـشاركونه بالحوار والنقاش.

* تم توظيف أنشطة التعبير الكتابي المعطاة في نهاية كل درس تعليمي لتطوير مهارة المحادثة المتمثلة بصور يعبر عنها الطالب شفوياً ثم كتابيا مع مراعاة الإجـراءات الـسابقة فـي تعلـيم المحادثة.

الدرس السادس

عِنْدَ الطَّبِيبِ

[شَعَرَ كَمالٌ بِأَلَمٍ في رَأْسِهِ ، فَذَهَبَ إلى عِيادَةِ الطَّلَبَةِ .
كمال يَتَحدَّثُ إلى مُوَظَّفِ الاسْتِقْبالِ]



كَمالٌ : أُريدُ مُراجَعَةَ الطَّبيبِ مِنْ فَضْلِكَ .

مُوَظَّفُ الاسْتِقْبالِ : هَلْ أَنْتَ طالِبٌ؟

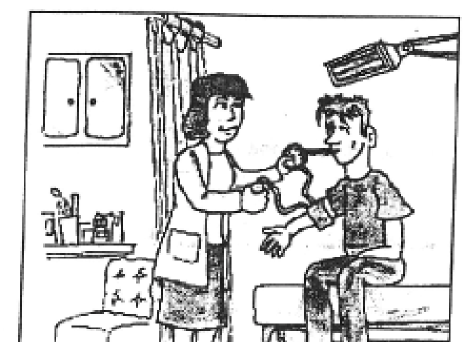
كَمالٌ : أنا طَالِبٌ في مَرْكزِ اللُّغاتِ .

مُوَظَّفُ الاسْتِقْبالِ : لُطْفاً ، اعْطِني هُوِيَّتَكَ .

كمالٌ : تَفَضَّلْ

مُوَظَّفُ الاسْتِقْبالِ : هَلْ جِئْتَ إلى هذه العِيادَةِ مِن قَبْل؟

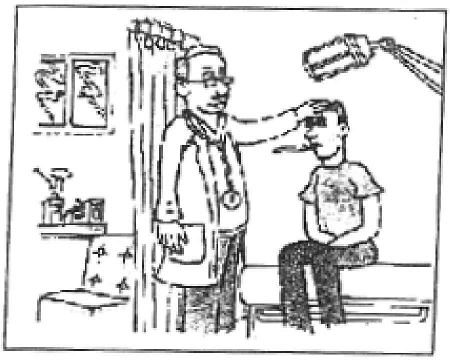
كَمالٌ : لا ، هذه أَوّلُ مَرّةٍ .



[سَجَّلَ المُوَظَّفُ المَعْلومَاتِ المَطْلوبَةَ ، وَأشارَ إليهِ أَنْ يَذْهَبَ إلى المُمَرِّضَةِ]

دَخَلَ كَمالٌ غُرْفَةَ المُمَرِّضَةِ .
قاست المُمَرِّضَةُ دَرَجَةَ حَرَارَتِه ،

وَضَغْطَ دَمِهِ ، ثُمَّ طَلَبَتْ إِلَيْهِ أَنْ يَنْتَظِرَ دَوْرَهُ .



[كَمالٌ أَمامَ الطَّبيبِ]

الطَّبيبُ : سَلامَتُكَ . ماذا تَشْكو ؟

كَمالٌ : عندي مَغْصٌ ، وإِسْهالٌ ، وحُمَّى ، وَصُداعٌ مُسْتَمِرٌّ .

الطَّبيبُ : مُنْذُ مَتى ؟

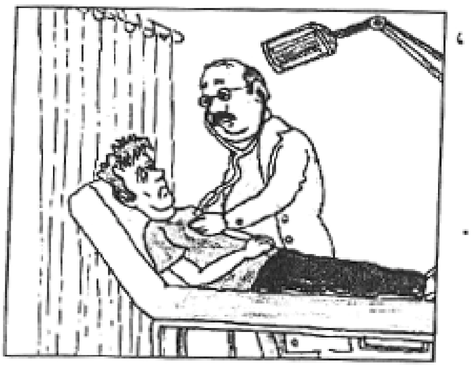
كَمالٌ : مُنْذُ أَمْسِ

الطَّبيبُ : ماذا أَكَلْتَ أَمْسِ ؟

كَمالٌ : أَكَلْتُ دَجاجاً ولَبَناً وسَلَطَةً .

الطَّبيبُ : هَلْ هو دَجاجٌ مُجَمَّدٌ ؟

كَمالٌ : نَعَم .



[اِسْتَلْقى كَمالٌ على السَّريرِ ، وَفَحَصَ الطَّبيبُ جِسْمَهُ]

الطَّبيبُ : صَدْرُكَ سَليمٌ والحَمْدُ للهِ . عِنْدَكَ تَسَمُّمٌ غِذائِيٌّ .

كَتَبَ الطَّبيبُ وَصْفَةً طِبِّيَّةً

وقالَ لكمال :خُذْ هذا العِلاجَ :

ثَلاثَةُ أَقْراصٍ يَوْمِيّاً بَعْدَ الأَكْلِ ، ومِلْعَقَةُ شَرابٍ صَغيرةٌ ، وحُقْنَةٌ عِنْدَ اللُّزومِ .

اِصْرِفْ هذا الدّوَاءَ مِنَ الصّيْدَلِيّةِ وارْجعْ بَعْدَ ثَلاثَةِ أيّامٍ إذا لـم تَتَحسّنْ حَالَتُكَ .

كَمالٌ : شُكْراً .

❊ أسْئِلَة

١- لِماذا ذَهَبَ كَمالٌ إلى عِيادَةِ الطَّلَبَةِ ؟

٢- ماذا طَلَبَ مُوَظَّفُ الاسْتِقبالِ إلى كَمالٍ ؟

٣- ماذا فَعَلَت الـمُـمَرِّضَةُ لِكَمالٍ ؟

٤- ماذا فعلَ الطبيبُ لكمالٍ ؟

٥- مِمَّ يَشْكو كَمالٌ ؟

٦- ما مَرَضُ كَمالٍ ؟

٧- ما العلاج الذي أخذه كمال ؟

٨- ماذا كتبَ الطبيبُ لكمالٍ ؟

* ضَعْ دائِرَةً حَوْلَ الإجابَةِ الصَّحيحَةِ :

١- ذَهَبَ كَمالٌ إلى عِيادَةِ الطَّلَبَةِ وتَحَدَّثَ أَوّلاً إلى -------- .

أ - الطَّبيب

ب - مُوَظَّف الاسْتِقْبالِ

ج - المُمَرِّضَةِ

٢- هذه ---------- مَرَّةٍ يَزورُ فيها كمالٌ عِيادَةَ الطَّلَبَةِ .

أ- أوّلُ ب- ثاني ج- ثالثُ

٣- العِلاجُ : ---------- كلَّ يَوْمٍ بَعْدَ الطَّعامِ .

أ - ثَلاثُ حُقَنٍ

ب - ثَلاثَةُ أَقْراصٍ

ج - ثَلاثُ مَلاعِقَ شَرابٍ

٤- سَأَلَ الطَّبيبُ كَمالاً عَنِ الطَّعامِ الَّذي أَكَلَهُ ---------- .

أ- قَبْلَ يَوْمَيْنِ ب- أَمْسِ ج- اليَوْمَ

٥- طَلَبَ الطَّبيبُ إلى كَمالٍ أَنْ يَرْجِعَ إِلَيْهِ ---------- .

أ - غَداً

ب - الأُسبوعَ القَادِمَ

ج - بَعْدَ ثَلاثَةِ أَيّامٍ

* اِمْلأْ الفَراغَ بِكَلِمَةٍ مُناسِبَةٍ مِمّا يأْتي :
أَوّلُ ، أَمْسِ ، بَعْدَ ، آخِرُ ، قَبْلَ .

١- سَأَلَ مُصْطَفى سَلْمَى : هَلْ زُرتِ عَمّانَ مِنْ ----------؟
٢- حِذائي جَديدٌ ، هذه ---------- مَرَّةٍ أَلْبَسُهُ .
٣- ---------- العِلاجِ سَتَشْعُرُ بِتَحسُّنٍ .
٤- تَجَوَّلَ عَليٌّ---------- في المَدينَةِ القَديمَةِ .
٥- قَالَتِ الأُمُّ : هذا ---------- أَوْلادي ، إنّهُ الصَّغيرُ .

* أَعِدْ تَرتيبَ الكَلِمَاتِ التّاليةِ لِتُكوِّنَ جُمَلاً مُفيدةً :
- يَزورُ ، جَميلةً ، الطَّيَّارُ ، دَائِماً ، مَنَاطِقَ .

- تَحَدَّثَ ، الفُنْدُقِ ، مُوَظَّفِ ، مَعَ ، الرَّجُلُ ، في ، الاسْتِقْبالِ .

- دَوْرَهُ ، لِيَخْتِمَ ، يَنْتَظِرُ ، جَوازَ ، المُوَظَّفُ ، المُسافِرُ ، السَّفَرِ ، له .

- المَاءَ ، طَلَبَتْ ، يُحْضِرَ ، أَنْ ، إلى ، لَها ، المَطْعَمِ ، فَاطِمَةُ ، عامِلِ .

- عِيادَةَ ، إلى ، الطَّالِبُ ، لِيَدْخُلَ ، هُوِيّته ، الطَّلَبَةِ ، يَحْتاجُ .

الدَّرْسُ السَّابِعُ

في المركز التّجاري



دَخَلَ يُوسُفُ المَرْكَزَ التِّجارِيَّ . أَخَذَ العَرَبَةَ وذَهَبَ إلى قِسْمِ المَوادِّ التَّموينيَّةِ . تَناوَلَ عُلْبَةَ بازيلاء ، وَعُلْبَةَ فاصولياء ، وَطَبَقاً مِن البَيْضِ . وأَخَذَ قِطَعاً مِن الزُّبْدَةِ والجُبْنِ ، وَكيسَ مِلْح . وطَلَبَ إلى البائع أَنْ يَزِنَ لَهُ نِصْفَ رَطْلٍ مِن الأَرُزِّ ، وكيلو سُكَّر ، وأُوقيّةَ قَهْوَةٍ .



ذَهَبَ يُوسُفُ إلى قِسْمِ اللُّحوم والأَسْماكِ . وطَلَبَ إلى الجَزّارِ أَنْ يَقْطَعَ لَهُ فَخْذَ خَروف ، وكيلو مِنْ لَحْمِ العِجْلِ . وَزَنَ الجَزّارُ اللَّحْمَ ، ثُمَّ قالَ : كَيْفَ تُريدُهُ ؟

يُوسُفُ : أُريدُ لَحْمَ العِجْلِ مَفْرُوماً ، ولَحْمَ الخَروفِ قِطَعاً صَغيرةً .

الجَزّار : هل تَطْلُب شَيْئاً آخر ؟

يُوسُفُ : اعْطني سَمَكَتَيْنِ ، ودَجاجَةً واحِدةً ، لا تُقَطِّع الدَّجاجَةَ مِنْ فَضْلِكَ .



كانَ يُوسُفُ قَدْ دَعا أصْدِقاءَهُ إلى أكْلَة الـمَقْلُوبَة . فَذَهَبَ إلى قسم الخَضْراوات والفاكِهة . واشْتَرَى كيلو باذنْجان ، وبَعْضَ الخَضْراوات الّلازِمة لإعْداد السَّلَطَة : بَندورة ، وخِياراً ، وفلفلاً أخضر ، وبَقْدونساً ، وخَسّاً ، ولَيْموناً . ثم اشْتَرَى بطّيخةً وثلاثَ شمّامات لِتَقْديمِها بعدَ الغَداءِ .

* أسْئِلة

١- أينَ ذهبَ يوسفُ ؟

٢- ماذا اشْتَرى يُوسُفُ مِنْ قِسْمِ الـمواد التّمْوينيّة ؟

٣-كَيْفَ أرادَ يوسُفُ لَحْمَ الخَروفِ ؟

٤- ما الأَشْياءُ التي اشْتَراها يوسُفُ مِنْ قِسْمِ الخَضْراواتِ ؟

٥- كم اشْتَرَى يُوسُفُ مِن الأَرُزِّ ؟

٦- لِماذا اشْتَرَى يوسُفُ بِطّيخَةً ؟

٧- كم شمَّامَةً اشْتَرَى ؟

٨- كم سمكةً اشترى يوسفُ ؟

* ضَعْ دائِرَةً حَوْلَ الإجابَةِ الصّحيحَةِ :

١-طَلَبَ يوسُفُ لَحْمَ العِجْلِ
أ - مَفْروماً
ب - قِطَعاً صَغيرةً
ج - قِطَعاً كَبيرَةً

٢- اشْتَرى يوسُفُ
أ - أَرْبَعَ سَمَكاتٍ
ب - سَمَكَتينِ
ج - سَمَكَةً واحِدَةً

٣- العِبارَةُ الصّحيحَةُ هي
أ - اِشْتَرى يوسُفُ أوقيّةَ قَهْوةٍ
ب - اشْتَرى يوسُفُ نصْفَ أوقيّةِ قَهْوةٍ
ج - اشْتَرى يوسُفُ نِصْفَ كيلو قَهْوَةٍ

الدَّرْسُ الثَّامِنُ

في البَنْك



ذَهَبَ حُسين إلَى البَنْكِ . وَصَلَتْهُ حَوالَةٌ ماليّةٌ ، فأرادَ أنْ يَصْرِفَها . دَخَلَ مَكْتَبَ خِدْمَةِ العُمَلاءِ . سَجَّلَت الـمُوَظَّفَةُ اسْمَهُ ورَقَمَ جَوازِ سَفَرِهِ . وَقَّعَ حُسين نَموذَجَ اسْتِلامِ الـحَوالَةِ ، وصَرَفَها مِن الصُّنْدوق .

حَوَّل حُسين الدّولارات دَنانيرَ ثُمّ عادَ إلى مَكْتَبِ خِدْمَةِ العُمَلاءِ . وقالَ لِلـمُوَظَّفَةِ : أُريدُ أنْ أَفْتَحَ حِساباً .

الـمُوَظَّفَـةُ : ما نَوْعُ الـحِسابِ الذي تُريدُهُ ؟

حُسين : أُريدُ حساباً جارِيَاً .

الـمُوَظَّفَـةُ : ما الـمَبْلَغُ الذي سَتُودِعُهُ ؟

حُسين : أَلْفَ دينارٍ .

أَخَذَت الـمُوَظَّفَةُ نُسْخَةً مِنْ نَموذَج فَتْح الـحساب ، وسَجَّلَت البَيانات الـمَطْلوبَةَ . وطَلَبَتْ إِلَيْه أَنْ يُوَقِّعَ أَرْبَعَ مَرّات . وأَخَذَتْ صورَةً مِنْ جواز سَفَرِه . ثُمَّ أَعْطَتْهُ بِطاقَةً فيها رَقْمُ حِسابِه .

سَأَلَ حُسين الـمُوَظَّفَةَ : كَيْفَ أَحْصُلُ على بِطاقَة الصَّرّاف الآليّ ؟
قالَت الـمُوَظَّفَةُ : اِمْلأْ هذا النَّموذَج ، وَضَعْ مَعَهُ صورَةً مِنْ جَواز سَفَرِكَ ، ثم اِرْجعْ بَعْدَ أُسبوعَيْنِ لتَأْخُذَ البطاقَةَ .
مَلأَ حُسين النَّموذَجَ ثُمَّ شَكَرَ الـمُوَظَّفَةَ وخَرَجَ .

* أَسْئِلة :

١- لـماذا ذَهَبَ حُسين إلى البَنْك ؟

٢- كم ديناراً أَوْدَعَ حُسين في البَنْكِ ؟

٣- ما نَوْعُ الـحِسابِ الذي فَتَحَهُ حُسين ؟

٤- ماذا أَعْطَتْهُ الـمُوَظَّفُة ؟

٥- كَيْفَ حَصَلَ حُسين على بِطاقَةِ الصَّرّافِ الآليّ ؟

٦- كم مرةً وقّعَ حسينٌ ؟

٧- متى سيرجعُ حسينٌ ليأخذ بطاقةَ الصّرافِ الآليّ ؟

* ضَعْ دائرةً حَوْلَ الإجابَةِ الصّحيحَةِ :

١- سَجّلَت الـمُوَظّفَةُ اسْمَ حُسينٍ

أ - ورَقْمَ بِطاقَتِهِ

ب - ومَكانَ عَمَلِه

ج - ورَقْمَ جوازِ سَفَرِهِ

٢- طَلَبَت الـمُوَظّفَةُ إلى حُسينٍ

أ - أنْ يُحْضِرَ بِطاقَةَ الصَّرّافِ الآليّ

ب - أنْ يُوقّعَ أَرْبَعَ مَرّاتٍ

ج - أنْ يَرْجعَ بَعْدَ أُسْبوعٍ

٣- عاد حُسينٌ إلى مَكْتَبِ خِدْمَةِ العُملاءِ

أ - لِيَصْرِفَ الـحَوالَةَ الـماليّةَ

ب - لِيُحَوّلَ الدّولاراتِ دنانيرَ

ج - لِيَفْتَحَ حِساباً جاريًا

٤- صَرَفَ حُسينٌ الـحَوالَةَ مِن

أ - مَكْتَبِ خِدْمَةِ العُملاءِ

ب - الصَّنْدوق

ج - مَكْتَبِ الـمُوظَّفَةِ

٥- حَصَلَ حُسينٌ على بِطاقَةِ الصَّرّافِ الآليِّ بَعْدَ

أ- يَوْمَيْنِ ب- شَهْرَيْنِ ج- أُسْبوعَيْنِ

❊ اِمْلأْ الفَراغَ بِكَلِمَةٍ مُناسِبَةٍ مِمّا يأْتي :

سَجَّلَ ، رَقَمَ ، عادَ ، نَوْعُ ، نُسْخَةً ، مَطْلوبَة

١- كَتَبَتْ فاطِمَةُ ----------- هاتِفِ سَلْمى .

٢- ----------- الطّالِبُ في الـجامِعَةِ قَبْلَ شَهْرينِ .

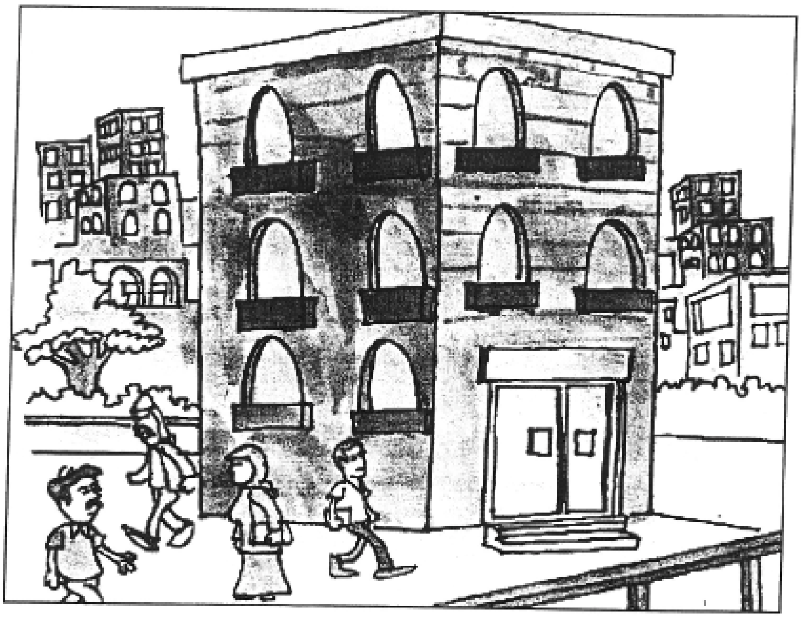
٣- اشْتَرَى جونُ ----------- مِنْ كِتابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ الـجَديدِ .

٤- ----------- الـمُسافِرُ إلى بَلَدِهِ اليَوْمَ .

٥- ما ----------- سيّارَتِكَ التي تُريدُها ؟

الدَّرْسُ التَّاسِعُ

مكتبة أمانة عمان الكبرى



تَقَعُ هذه الـمـكْتَبَةُ وَسَطَ مَدينَةِ عَمّانَ ، وعلى بُعْدِ نِصْفِ كيلو مِتْرٍ مِن السّاحَةِ الهاشِميَّةِ والـمُـدَرَّجِ الرُّومانيِّ .

أَقامَتْ أَمانَةُ عَمّانَ هذه الـمَكْتَبَةَ سَنَةَ ألف وتسعمئة وستين ١٩٦٠م . واخْتارتْ لَها بِناءً قَديماً جَميلاً . كانَتْ صَغيرةً ثُمَّ تَوَسَّعَتْ ، وصارَتْ تَضُمُّ أَكْثَرَ مِنْ أَرْبَعمئَـةِ وثَمانيـنَ أَلْـفَ [٤٨٠,٠٠٠] كِتابٍ ، و مِئَتَيْنِ وَخَمْسٍ وَعِشْـرينَ [٢٢٥] دَوْرِيَّةً . مُـعْظَمُ هذه الكُتُبِ والدَّوْرِيّاتِ بِاللُّغَـةِ العَـرَبيَّـةِ ، وَبَعْضُها بِلُغاتٍ أُخْرَى .

مَكْتَبَةُ أَمانَةِ عَمّانَ مَكْتَبَةٌ عامَّةٌ . أَبْوابُها مَفْتوحَةٌ كُلَّ أَيّامِ الأُسْبوعِ ، وَنظامُ الإعارَةِ فيها سَهل : يَدْفَعُ الشَّخْصُ رَسْماً مِقْدارُهُ ديناران ، فَيَحْصُلُ على بِطاقَةِ اشْتِراكٍ ، وَيَسْتطيعُ أَنْ يَسْتَعيرَ ثَلاثَةَ كُتُبٍ مُدَّةَ أُسْبوعَيْن .

في المَكْتَبَةِ عِدَّةُ قاعات : قاعَةٌ لِكُتُبِ الأَطْفالِ ، وَقاعَةٌ لِلْمراجِعِ ، وقاعَةُ عَرْضٍ تُسَمّى قاعَةَ التِّقنيّاتِ ، وقاعَةٌ للدَّوْريّاتِ ، ومَخْزنٌ للكُتُبِ العَربيَّةِ ، وآخَرُ للكُتُبِ الأَجْنَبيَّةِ .

ميشيلُ يُعِدُّ دِراسَةً عن المُجْتَمَعِ العَرَبيِّ . زارَ المَكْتَبَةَ وَتَجَوَّلَ في قاعاتِها . ثمّ اسْتَخْرَجَ مِن الفهارِسِ أَرْقامَ تَصْنيفِ بَعْضِ الكُتُبِ . طالَعَ ميشيلُ هذه الكُتُبَ ثم اسْتَعارَ ثَلاثةً مِنْها .

* الأَسْئِلَة

١- مَتى أَقامَتْ أَمانَةُ عَمّانَ المَكْتَبَةَ ؟

٢- أَيْنَ تَقَعُ مَكْتَبَةُ أَمانَةِ عَمّانَ ؟

٣- كم كِتاباً اسْتَعارَ ميشيلُ ؟

٤- لِماذا زارَ ميشيلُ المَكْتَبَةَ ؟

٥- كَمْ يَوماً تَفْتَحُ المَكْتَبَةُ أَبْوابَها في الأُسْبوعِ ؟

٦- ما مقدارُ الرسم الذي يدفعه الشخصُ ؟

٧- ماذا يعدُّ ميشيلُ ؟

٨- هل يعدُّ ميشيلُ دراسةً عن المجتمع الغربي ؟

* ضَعْ دائِرَةً حَوْلَ الإجابَةِ الصَّحيحَةِ :

١- مُعْظَمُ كُتُبِ الـمَكْتَبَةِ بالُّلغَةِ

أ- الإنْـجليزيَّةِ ب- العَرَبيَّةِ ج- الفَرَنْسيَّةِ

٢- نَسْتَطيعُ أَنْ نَسْتعيرَ الكِتابَ مُدَّةَ

أ - سَبْعَةِ أيّامٍ

ب - أَرْبَعَةَ عَشَرَ يَوْماً

ج - خَمْسَةِ أيّامٍ

٣- نَدْفَعُ لِلْحُصولِ على بِطاقَةِ اشْتِراكٍ في الـمَكْتَبَةِ

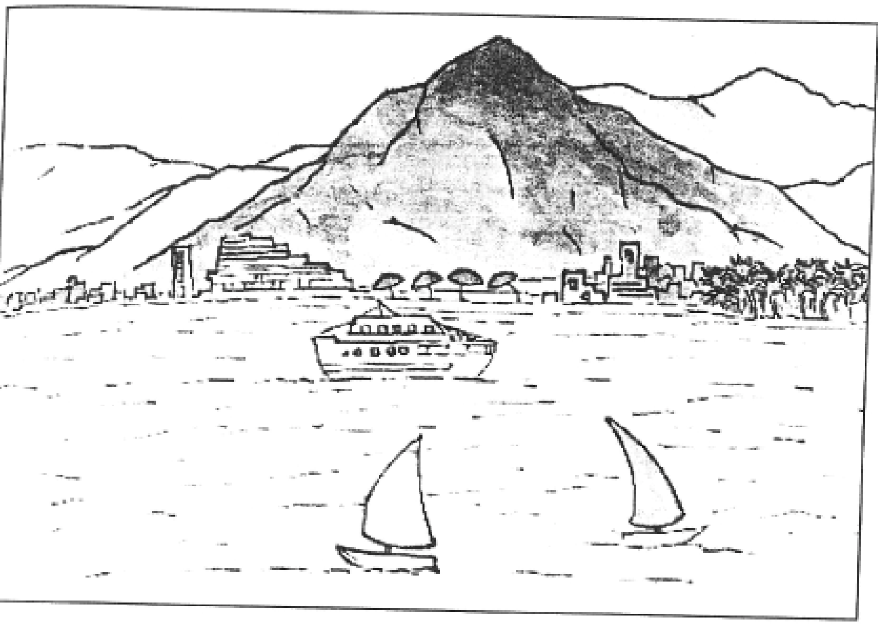
أ - ثَلاثَةَ دَنانيرَ

ب - دينارينِ

ج - خَمْسَةَ دنانيرَ

الدَّرْسُ العاشِرُ

رِحْلَةٌ إلى العقبة



تَقَعُ مَدينَةُ العَقَبَةِ في أَقْصَى جَنُوبِ الأُرْدُنِّ . وتَبْعُدُ ثَلاثمئةٍ وخَمْسَةٍ وسِتّينَ كيلو مِتْراً [٣٦٥ كم] عَنْ مَدينَةِ عَمّانَ .

العَقَبَةُ ميناءُ الأُرْدُنِّ الوَحيدِ . وهي علَى شاطِئِ البَحْرِ الأَحْمَرِ الّذي يَمْتَدُّ نَحْوَ اثْنينِ وعِشْرينَ كيلو مِتْراً [٢٢] في الأَراضي الأُرْدُنيّةِ . يَقْصِدُها النّاسُ ، وبِخاصَّةٍ في فَصْلِ الشِّتاءِ بِسَبَبِ دِفءِ جَوِّها ، وجَمالِ شَواطِئِها .

سافَرَ جونُ ومُحَمَّدُ إلى العَقَبَةِ . ونَزَلا إلى الشّاطِئِ وسَبَحا في المِياهِ

الدّافِئَـة . ولَعِبـا بالكُرَة تحْتَ أَشْجـارِ النَّخيلِ . ثُمّ رَكِبـا القـارِبَ الزُّجاجِيّ . وشـاهَدا الأَسْماكَ الـمُلَوَّنَة الـجَميلَةَ ، والعُشْبَ الأَخْضَرَ في البَحْرِ ، والشُّعَبَ الـمَرْجانِيَّةَ التي تَكْثُرُ في خَليج العَقَبَةِ . وفي الـمَساء جَلَسا على الرِّمالِ الوَرْدِيَّةِ وتَأَمّلا مَغيبَ الشَّمْسِ . كان الـمَنْظَرُ رائِعاً ، والهواءُ نَقِيّاً ، والشاطِئُ نظيفاً .

وفي صَباح اليَوْم التّالي ، زارَ جونُ ومُحَمّدٌ ميناءَ العَقَبَةِ ، ومَحَطَّةَ العُلومِ البَـحـرِيّةِ ، والقَلْعَـةَ التّـاريخـيَّـةَ ، ونادي الغَطْسِ الـمَلَكِيّ . ثُمّ تَسَـوّقـا في الـمِنْطَقَةِ الـحُرَّةِ . وبَعْد الظُّهْرِ عادا إلى مَدينَةِ عَمّانَ عِبْرَ الطّريقِ الصَّحْراوِيّ .

❋ أَسْئِلة

١- كَمْ تَبْعُدُ العَقَبَةُ عَنْ عَمّانَ ؟

٢- أينَ تقعُ مدينةُ العقبةِ ؟

٣- لـماذا يَذْهَبُ النّاسُ إلى العَقَبَةِ في الشِّتاءِ ؟

٤- ماذا شَاهَدَ جونُ ومُحَمّدٌ في بَحْرِ العَقَبَةِ ؟

٥- كم يَمْتَدُّ شاطِئ البَحْرِ الأَحْمَرِ في الأُرْدُنّ ؟

٦- ماذا زار محمدٌ وجونُ في مدينةِ العقبةِ ؟

٧- أينَ تسوقَ محمدٌ وجونٌ ؟

٨- ما لَوْنُ رِمالِ شاطِئِ العَقَبَةِ ؟

٩- مَتى رَجعَ جونُ ومُحَمَّدٌ إلى عَمّانَ ؟

* ضَعْ دائِرَةً حَوْلَ الإجابةِ الصَّحيحَةَ

١- تَقَعُ العَقَبَةُ

أ - وَسَط الأُرْدُنِّ

ب - جَنوبَ الأُرْدُنِّ

ج - شَمال الأُرْدُنِّ

٢- ميناءُ العَقَبَةِ هُوَ---------- في الأُرْدُنِّ .

أ - الـميناءُ الأَوَّلُ

ب - الـميناءُ الوَحيدُ

ج - الـميناءُ الثّاني

٣- لَعِبَ جونُ ومُحَمَّدٌ بالكُرَةِ

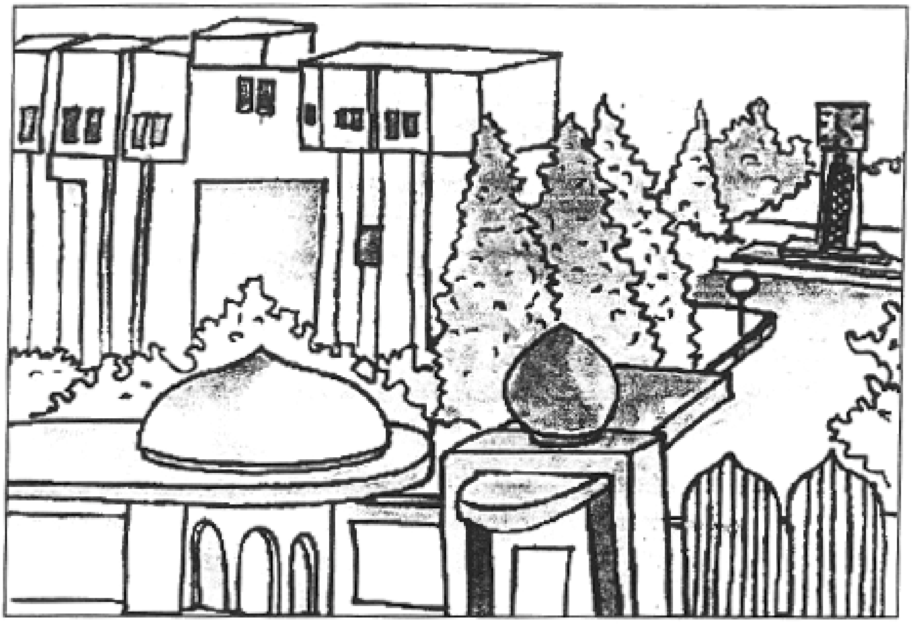
أ - تَحْتَ أَشْجارِ النَّخيلِ

ب - تَحْتَ الشُّعَبِ الـمَرْجانيّةَ

ج - فَوْقَ العُشْبِ الأَخْضَرِ

الدَّرْسُ الحادي عَشَر

جَوْلَةٌ في الجامعة الأُرْدُنِيَّة



قالَ المُدَرِّسُ لِطُلّابِه : سَنَتَحَدَّثُ اليَوْمَ عَن الجامعَةِ الأُرْدُنِيَّة . بَدَأَت الدِّراسَةُ في الجامعَة عامَ أَلْف وتِسْعمئَة واثْنَيْن وسِتِّينَ [١٩٦٢م] . وكانَتْ فيها كُلِّيَةٌ واحِدَةٌ هي كُلِّيَةُ الآداب . ثُمَّ تَلَتْها كُلِّيَةُ الاقْتِصاد والتِّجارَة [اسْمُها الآنَ كُلِّيَةُ إدارَة الأَعْمال] ، وكُلِّيَةُ العُلوم عامَ أَلْف وتِسْعمئة وخَمْسة وسِتِّينَ [١٩٦٥م] . وتَوَسَّعَتْ الجامِعَةُ بَعْد ذلك فَشَمِلَتْ كُلِّيات أُخْرَى هِيَ : الشَّريعَةُ ، والطِّبُّ ، والتَّمْريضُ ، والزِّراعَةُ ، والعُلُومُ التَّرْبَوِيَّةُ ، والهَنْدَسَةُ والتِّكْنولوجْيا ، والحُقوقُ ، والتَّرْبِيَةُ الرِّياضِيَّةُ ، والصَّيْدَلَةُ وطبُّ الأَسْنانِ ، والعُلومُ الاجْتِماعِيَّةُ والإنْسانِيَّةُ ، وعُلومُ التَّأْهيلِ ، وكُلِّيَةُ المَلك عَبْد الله

الثّاني لِتُكْنولوجْيَا المَعْلومات .

قالتْ فاطِمَةُ : ما رَأْيُكُم في جَوْلَةٍ داخِلَ الجامِعَةِ ؟

قالَ مُحَمّدٌ : فِكْرَةٌ حَسَنَةٌ والله .

قالَ المُدَرِّسُ : حَسَناً سَنَلْتَقي غَداً عِنْدَ البابِ الرَّئيسيّ في العاشِرَةِ صَباحاً .

تَجَمَّعَ الطُّلاّبُ في المَوْعِدِ المُحَدّدِ . زاروا المَكْتَبَةَ وتَجَوّلوا في أَقْسامِهَا المُخْتَلِفَةِ . ثُمّ ذَهَبوا إلى بُرْجِ السّاعَةِ والْتَقَطوا الصُّوَرَ التّذْكارِيَّةَ . وزاروا المَتاحِفَ المَوْجودَةَ في الجامِعَةِ : مَتْحَفَ الحَياةِ الشّعبيَّةِ ، ومَتْحَفَ الآثارِ ، والمَتْحَفَ الحيوانيَّ ، ومَتْحَفَ النّباتاتِ ، ومَتْحَفَ الأحْياءِ البَحْرِيّةِ . وأخيراً ذَهَبَ الطُّلاّبُ إلى مَطْعَمِ الجامِعَةِ وتَناوَلوا طَعامَ الغَداءِ .

* أَسْئِلَة :

١- كَمْ عَدَدُ الكُلّياتِ في الجامِعَةِ ؟

٢- متى بدأت الدراسةُ في الجامعة الأردنية ؟

٣- متى بَدَأَت الدِّراسَةُ في كُلّيةِ الآدابِ ؟

٤- ما الاسمُ القَديمُ لِكُلّيَةِ إدارَةِ الأَعْمالِ ؟

٥- أين سيلتقي الطلابُ في العاشرةِ صباحاً ؟

٦- اُذْكُرْ أَرْبَعَةَ متاحِفَ في الـجامِعَةِ الأُرْدُنِيَّةِ .

٧- ماذا فعلَ الطلابُ في الجامعة ؟

٨- ما آخِرُ عَمَلٍ قامَ الطُّلاّبُ بِهِ في الـجَوْلَةِ ؟

* اِخْتَرِ الإِجابَةَ الصَّحيحَةَ مِنْ بَيْنِ الإِجاباتِ التّالِيَةِ :

١- تَحَدَّثَ الـمُدَرِّسُ إلى طُلاّبِهِ عَن ---------- .

أ - الأُرْدُنُّ

ب - كُلِّيَّةِ الآدابِ

ج - الـجامِعَةِ الأُرْدُنِيَّةِ

٢- من الكُلِّياتِ الـجَديدَةِ في الـجامِعَةِ ، كُلِّيَّةُ -------- .

أ - الآدابِ

ب - عُلومِ التَّأْهيلِ

ج - الـحُقوقِ

٣- طَلَبَ الـمُدَرِّسُ إلى طُلاّبِهِ أَنْ يَلتَقوا السّاعَةَ -------- .

أ - العاشِرَةَ مَساءً

ب - الثّامِنَةَ صَباحاً

ج - العاشِرَةَ صَباحاً

IMPACT OF THE UTILIZATION OF THE INTERMEDIATE LANGUAGE IN NON SPEAKERS ARABIC VOCABULARY AT THE UNIVERSITY OF JORDAN

by

Yousef Subh Al-Fouqaha'

Surpervisor

Dr Hadia Khaznakatebi

ABSTRACT

This study aimed to examine impact of the utilization of the intermediate language in non speakers Arabic vocabulary at the University of Jordan. In achieving this aim، the study tried to answer these following questions:

1- What is impact of the utilization of the intermediate language in non speakers Arabic vocabulary in reading and writing skills for the first level?

2- What is impact of the utilization of the intermediate language in non speakers Arabic vocabulary in four skills: listening، speaking، reading and writing for the second level?

The sample of the study consisted of (61) learners from institute of languages / University of Jordan in first and second levels who have different nationalities and because of having two sections (A) and (B) at one educational level ، the random choice occurred in the first level on section (A) to be the controlled group which was taught by ordinary ways and their number was (15) learners. The section (B) was chosen randomly to be the experimental group which the educational program applied to by using the intermediate language strategy and their number was (15) learners.

In the second level، the random choice occurred in the first level on section (A) to be the experimental group which the educational program applied to and using the intermediate language strategy in their teaching

and their number was (16) learners. The section (B) was chosen to be the controlled group which was taught by the ordinary ways and their number was (15). Educational program was developed for first and second levels depending on educational books which the learners in the institute of languages / University of Jordan have studied، the first book and second book. The educational program in the first level aimed to the training of using the intermediate language (English) as a strategy in teaching the vocabulary of non speakers Arabic and this through the reading and writing skills. The program in the second level aims to the training of using the intermediate language (English) as a strategy in teaching the vocabulary of non speakers Arabic and this through four skills: listening، speaking، reading and writing. The program was applied to the experimental group in both levels as an average of 4 weeks from 22/4/2008 to 26/5/2008.

To answer the study questions، study tools are prepared which presented by exams of non speakers Arabic in linguistic vocabulary for the first level through reading and writing skills and the exam of linguistic vocabulary for the second level through four skills: listening، speaking، reading and writing which the trueness and stability evidences were available، by showing the exams results before arbitration committee، then applying exams to survey sample at languages centre / Al-Weibdah.

The groups equivalence (study sample) was proved to educational program by applying pre-exam to study sample and after making statistics and calculating arithmetic means، standard deviations and t- test ، the level of students' performance in program was less than the required level and performance and the groups were equivalent.

After making sure of the group equivalence، educational program was applied to the experimental group in both levels. After ending the session of program، the exam was applied again، post exam to make sure of the intermediate language effectiveness in teaching Arabic vocabulary. After

making the statistics for the post exam and making the required comparison between per and post application and between the controlled and experimental groups ، there were statistic differences between per and post application for the interest of post application in reading skill for the first level and listening، speaking and reading skills for the second level. Also، there were no statistic differences between groups in writing skill for both levels.

The study results showed that there is an impact of the utilization of the intermediate language in non speakers Arabic vocabulary through reading skill but there is no an impact of the utilization of the intermediate language on non speakers Arabic vocabulary through writing skill for the first level.

The results also proved that there is an impact of the utilization of the intermediate language in non speakers Arabic vocabulary through listening، speaking and reading skills but there is no an impact of the utilization of the intermediate language on non speakers Arabic vocabulary through writing skill for the second level.